



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Språkutvecklande arbetssätt i förskolan

- möta barn på deras egna språkliga villkor



Namn: Annica Larsson och Suzana Sörling Cavrak  
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP610

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2017
Handledare:	Ann Nordberg
Examinator:	Eva Gannerud
Kod:	VT17-2910-185-SPP610

---

Nyckelord: Pedagogiska verktyg, språkutveckling, språkutvecklande arbetssätt, språkstödjande arbetssätt och barn i behov av särskilt stöd.

## Abstract

**Syfte:** Syfte med studien var att undersöka hur barn i förskolan med försenad språkutveckling identifieras och vilka pedagogiska arbetssätt som används för att stödja barns språkutveckling.

Frågeställningar som fokuseras är:

- Vilka pedagogiska verktyg använder pedagoger för att identifiera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Vilka pedagogiska arbetssätt använder pedagoger för att språkstimulera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Hur definierar pedagoger begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?

**Teori:** Studien utgår från sociokulturell teori, där centrala elementen i läroprocesserna är språket och kommunikation som sker i relation med andra människor (Dysthe, 2010). Utifrån det sociokulturella perspektivet sker lärandet hela tiden och att det sker i ett samband med andra människor och i olika miljöer (Ahlberg, 2009). I sociokulturell teori handlar det om lärandets villkor och begrepp, där verktyg eller redskap har en stor betydelse i den praktik som studeras (Säljö, 2014). I denna studie fokuseras språkanvändning och kommunikation vilket är viktiga delar inom sociokulturell teori.

**Metod:** Datainsamling i denna kvalitativa studie har skett genom fältstudier, samt fokusgruppintervju med fyra pedagoger på en förskola. Syftet med studien har varit att undersöka språkutvecklande arbetssätt i en förskola genom att intervjua och observera pedagoger i sin verksamhet. Datainsamlingsmetoderna intervju och observation har varit inspirerade av ett etnografiskt tillvägagångssätt (Fangen, 2013). Analysarbete har tagit stöd i den sociokulturella teorin. Mönster har upptäckts och analyserats för att förstå sammanhang mellan teori och praktik ute på förskolan.

**Resultat:** Studiens resultat visar att språkutvecklande arbetssätt kan ske på olika sätt, dels i en planerad verksamhet men även i spontana situationer. Resultatet visar även en medvetenhet hos pedagogerna om hur de använder språket i den dagliga verksamheten. Det handlar om medvetenhet om uttal, hur man använder språket i kommunikation med andra, det verbala språket och kroppsspråket som gester och mimik. Det framkom att pedagogerna arbetar med hela barngruppen gällande språkets funktion och uttal där språk och kommunikation lyfts fram.

## Förord

Vi vill börja med att tacka de pedagoger som låtit oss vara delaktiga i verksamheten, för utan dem hade vi inte kunnat göra vår studie. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare, Ann Nordberg, som under denna process bidragit med sitt stora engagemang och nya tankar, samt varit ett bra stöd under hela uppsatsskrivandet. Ann har gett oss konstruktiv kritik, vilket har bidragit till utveckling i vårt arbete. Stort tack Ann!

Att skriva denna uppsats har varit lärorik, men den har även krävt mycket utrymme i tid. Vi har suttit i flera månader och läst litteratur, haft långa samtal med varandra, bollar våra tankar och idéer, stöttat, samarbetat och haft ett stort engagemang under hela studien. Vi har skrivit uppsatsen tillsammans och haft ett gemensamt ansvar för litteraturdelen. Vi har båda bidragit i teoridelen och i metoddelen. I insamling och bearbetning av empirin har båda varit lika delaktiga, likaså gällande resultat och diskussion. Vi vill därför tacka varandra för all uppmuntran och stöd som bidragits, så att vi tillsammans kunnat skriva klart vår magisteruppsats.

Till sist vill vi tacka våra respektive familjer som under hela denna process stöttat, haft förståelse och skapat utrymme så att vi har kunnat ägna oss till att kunna skriva klart vårt examensarbete. Utan er; Patrick, Adam, Andreas och Johan, Emmy, Elma, hade inte vårt arbete varit möjligt. Stort tack till er!

Annica Larsson och Suzana Sörling Cavrak  
Maj 2017

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning och bakgrund.....</b>	<b>1</b>
1.1 Centrala begrepp .....	1
1.2 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd .....	2
1.3 Språkutveckling.....	2
1.4 Språkutvecklande arbetssätt .....	2
1.5 Språkstödjande arbetssätt .....	2
1.6 Barn i behov av särskilt stöd .....	2
<b>2 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
<b>3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....</b>	<b>3</b>
3.1 Läroplan för förskolan.....	3
3.1.1 Måluppfyllelse i förskolan .....	3
3.2 Specialpedagogiskt perspektiv .....	3
3.3 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd .....	4
3.3.1 Dokumentation.....	4
3.3.2 Kartläggning .....	5
3.3.3 Observation.....	6
3.3.4 Bedömning.....	7
3.4 Språkutveckling.....	8
3.4.1 Typisk språkutveckling.....	8
3.4.2 Försenad språkutveckling .....	10
3.5 Språkutvecklande arbetssätt .....	10
3.5.1 Miljöns betydelse för språkutveckling.....	11
3.5.2 Lekens betydelse för språkutveckling.....	11
3.5.3 Högläsningens betydelse för språkutveckling .....	11
3.5.4 Språklekens betydelse för språkutveckling.....	11
3.5.5 Bornholmsmodellen - språklig medvetenhet .....	12
3.5.6 Praxismaterial .....	12
3.5.7 Samspelets betydelse .....	12
3.6 Språkstödjande arbetssätt .....	12
3.6.1 Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK).....	13
3.6.2 Tecken Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK).....	13
3.6.3 Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK).....	13
3.7 Framväxten av begreppet barn i behov av särskilt stöd .....	13

3.7.1 Definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd .....	13
<b>4 Teorianknytning .....</b>	<b>14</b>
<b>5 Metod .....</b>	<b>15</b>
5.1 Val av metod .....	15
5.1.1 Fokusgruppintervju .....	15
5.1.2 Deltagande observation .....	16
5.1.3 Urval .....	16
5.1.4 Genomförande .....	16
5.1.5 Bearbetning och analys .....	17
5.1.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	18
5.2 Etik .....	18
<b>6 Resultat .....</b>	<b>19</b>
6.1 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd .....	19
6.1.1 Skapa eget material och ta fram appar för språkutveckling .....	20
6.2 Språkutvecklande arbetssätt .....	21
6.2.1 Miljön .....	22
6.2.2 Lek och samspel .....	22
6.2.3 Högläsning .....	24
6.2.4 Språkaktivitet .....	24
6.2.5 Språkutvecklande spel .....	25
6.2.6 Specialpedagog .....	26
6.2.7 Styrdokument och dokumentation .....	26
6.2.8 Rutiner och struktur .....	27
6.3 Pedagogernas definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd .....	27
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>28</b>
7.1 Metoddiskussion .....	28
7.2 Resultatdiskussion .....	29
7.3 Avslutande reflektioner .....	32
7.4 Förslag till vidare forskning .....	33
<b>8 Referenslista .....</b>	<b>34</b>
<b>9 Bilagor</b>	
Bilaga 1. Missivbrev till pedagogerna	
Bilaga 2. Missivbrev till föräldrarna	

Bilaga 3. Intervjuguide till pedagogerna

Bilaga 4. Observationsmall

Bilaga 5. Frågeformulär till pedagogerna

# 1 Inledning och bakgrund

Förskolans stora barngrupper innebär en hög arbetsbelastning för pedagoger. Detta har väckt funderingar hos oss om hur arbetet med språkutveckling egentligen ser ut i förskolan. Vi har dessutom frågat oss vilka pedagogiska verktyg som används för att identifiera barn som har språkliga svårigheter och vilka barn som är i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling. Vidare har vi undrat vad pedagoger har för språkutvecklande arbetssätt i förskolan för att stimulera barn i behov av särskilt stöd i sitt språk. Även frågan om hur pedagoger definierar barn i behov av särskilt stöd för att utveckla sitt språk har intresserat oss.

Språkförmågan är central för all inläring under skolåren. Barn som kommer till skolan med sämre muntliga språkfärdigheter löper en högre risk att få lässvårigheter (Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme och Snowling, 2013). Läsinläring bygger på en god grund i talspråket och ger en grund för språklig fonologisk medvetenhet, vilket är viktigt för en framgångsrik utbildning. Talspråket är även viktigt för det sociala samspelet. Med en större medvetenhet och regelbunden undervisning i förskolan kan lässvårigheter förebyggas inför barns skolstart (Fricke et al., 2013).

Att förstå, kommunicera, tala, läsa och skriva är alla högt värderade språkliga förmågor. De är viktiga förmågor för vår inläring i förskolan, för den sociala utvecklingen, samt för vårt deltagande i samhället. Alla barn i förskolan är i behov av utmaningar och språklig stimulans i sin språkutveckling. Det är viktigt att upptäcka och stimulera barn som har svårigheter med språket och det är även viktigt att uppmärksamma barn som har talsvårigheter och är sena i sin språkutveckling. Pedagoger ska enligt läroplan för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) bedriva en verksamhet som utgår från en helhetssyn och utifrån alla barns behov. De ska också lägga en god grund till ett livslångt lärande för barnets språkutveckling och även ge barn den stimulans och uppmuntran som alla barn har rätt till för att utvecklas. Vidare står det i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) att förskolan ska ge särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter i sin språkutveckling.

Författarna av denna uppsats har över 20 års erfarenhet som förskollärare och har under många år haft huvudansvar för förskoleklass. Vi har arbetat med språkutveckling och mött barn med olika behov och barnen har kommit till oss från olika förskolor där pedagoger har arbetat olika mycket med språkstimulering. Därmed har vi sett att barn har fått olika språkliga förutsättningar. Denna studie har tillkommit utifrån en övertygelse om vikten av att arbeta med barns språkutveckling och att pedagoger behöver utmana barnen till inläring och utveckling i förskolan, vilket kommer undersökas närmare i denna studie. Åren i förskolan är viktiga för barnets utveckling och för möjligheter att lyckas med studier senare i livet.

## 1.1 Centrala begrepp

Vi kommer i detta avsnitt förtydliga utvalda relevanta centrala begrepp i vår uppsats. Begrepp vi anser vara centrala för vårt uppsatsarbete är: pedagogiska verktyg, språkutveckling, språkutvecklande arbetssätt, språkstödjande arbetssätt och barn i behov av särskilt stöd.

## 1.2 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd

Barn i behov av särskilt stöd kan identifieras med hjälp av pedagogiska verktyg som dokumentation, kartläggning, observation, anteckningar och videoinspelning (Vallberg Roth, 2010).

## 1.3 Språkutveckling

Grundpelaren för språkutveckling handlar om att barn redan från födseln lär sig ett språk och att språkutveckling sker då barnet vistas i en omgivning där språk, samspel och kommunikation stimuleras. Barnets språkutveckling kan se olika ut och kan ske i olika takt eller på olika villkor (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016).

## 1.4 Språkutvecklande arbetssätt

Ett språkutvecklande arbetssätt omfattar all pedagogisk verksamhet där pedagoger på förskolan riktar in sig mot alla barn och arbetar med språkstimulans på olika sätt i sin verksamhet. Det kan innebära att pedagoger ser över miljön så att barnen får en stimulerande miljö för olika aktiviteter såsom lek, högläsning, språklekar eller att pedagogerna använder sig av olika språkmodeller eller material (Bruce et al., 2016).

## 1.5 Språkstödjande arbetssätt

Ett språkstödjande arbetssätt berör all pedagogisk verksamhet på förskolan. Pedagoger riktar in sig på de barn som är i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling och använder olika pedagogiska verktyg som hjälpmedel vid kommunikation. Det kan vara exempelvis visuella hjälpmedel, tecken som stöd eller olika datorstödda bildstödsprogram (Bruce et al., 2016).

## 1.6 Barn i behov av särskilt stöd

I Skollagen (SFS 2010:800) anges att barn som är i behov av särskilt stöd i sin utveckling på grund av psykiska, fysiska eller av andra orsaker, ska få det stöd som det speciella behovet kräver. Ett särskilt stöd kan vara tillfälligt eller varaktigt (Bruce et al., 2016).

# 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger arbetar med barns språkutveckling i förskolan. Dessutom kartlägga vilka pedagogiska verktyg som används för att identifiera barn i behov av särskilt stöd i sitt språk. Vi vill också undersöka vilka språkutvecklande arbetssätt som används och hur pedagoger definierar barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling.

Frågeställningar:

- Vilka pedagogiska verktyg använder pedagoger för att identifiera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Vilka pedagogiska arbetssätt används för att språkstimulera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Hur definierar pedagoger begreppet barn i behov av särskilt stöd gällande språkutveckling?



### 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras relevant litteratur och forskning inom området för studien. I litteratur och tidigare forskning har betydelsefulla faktorer framkommit för ett vardagligt språkutvecklande och språkstödande arbetssätt. Först redovisas förskolans styrdokument om barn i behov av särskilt stöd och barns språkutveckling. Därefter följer olika rubriker som specialpedagogiska perspektiv, pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd, språkutveckling, språkutvecklande- och språkstödande arbetssätt, samt framväxten av begreppet barn i behov av särskilt stöd.

#### 3.1 Läroplan för förskolan

Det finns olika styrdokument att följa i förskolan och med åren har målformuleringar i dessa blivit alltmer tydliga gällande den pedagogiska verksamhet som de är avsedda för.

Arbetslaget ska, enligt Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016), särskilt uppmärksamma de barn som är i behov av särskilt stöd och hjälp i sin utveckling. Förskolan skall lägga grunden för det livslånga lärandet i barnens tidiga ålder. Verksamheten ska utgå från barnets behov och utifrån en helhetssyn på barnet, erbjuda en trygg omsorg, samt stimulera lärande och utveckling. Förskolans ledstjärnor för att forma en helhet i sin verksamhet är lek, delaktighet, engagemang och samspel. Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) betonar vikten av det lekfulla lärandet i förskolan. Genom olika tillvägagångssätt och uttrycksformer som exempelvis sång, musik, bild, rörelse och dans, stimuleras språkutvecklingen och barnens lärande främjas. Verksamheten ska formas och anpassas efter alla barn i förskolan. Arbetslaget i förskolan ska ge särskilt stöd och stimulans till de barn som befinner sig i svårigheter av olika anledningar och de barn som är i behov av mer stimulans för att utvecklas ska få det stöd som barnet är i behov av. Det kan vara tillfälligt eller varaktigt stöd.

I Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) står det "Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen" (s. 7). Vidare ska förskolläraren ansvara för att följa upp, dokumentera och analysera barnets utveckling och lärande (Skolverket, 1998/ 2016).

##### 3.1.1 Måluppfyllelse i förskolan

Måluppfyllelse i förskolan, Skolverkets allmänna råd med kommentarer (Skolverket, 2017) ska fungera som ett stöd för huvudmän, förskolechefer, förskollärare och arbetslag. Förskolechefen ansvarar så att verksamheten på förskolan får de förutsättningar och den hjälp som barn i behov av särskilt stöd behöver. Utformning av pedagogiskt stöd i verksamheter bör förskolechef och arbetslag forma tillsammans. Det särskilda stödet bör dock formas och tillgodoses i den ordinarie verksamheten (Skolverket, 2017). Vidare, betonar Skolverket (2017), att ett barns behov av särskilt stöd är situationsbundet. I mötet med människor i en viss miljö eller aktivitet kan barnet vara i behov av särskilt stöd beroende på vad som sker i just det sammanhanget. Det betyder att ett barn kan vara i behov av särskilt stöd i en miljö för att utvecklas, men att barnet inte kanske är i behov av särskilt stöd i en annan.

#### 3.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Kunskapsområdet specialpedagogik utvecklades för cirka femtio år sedan, både i Sverige och internationellt, och har utgångspunkt i barns rättigheter till utbildning. Specialpedagogiken

grundar sig i pedagogik, men även i vetenskaperna sociologi, psykologi, medicin och teknik (Sandberg, 2014). Alla barn har rätt till utbildning, men alla barn har inte samma förutsättningar för lärande. Specialpedagogik träder in när den vanliga pedagogiken inte räcker till och när ett särskilt stöd krävs för fortsatt lärande och utveckling (Ahlberg, 2007). Ahlberg (2007) menar att ”special” är när något särskilt tillsätts och när inte den ”vanliga” pedagogiken är tillräcklig. Det är dock oklart vad som menas med det ”särskilda” eller det ”speciella” inom specialpedagogik skriver Ahlberg (2007).

Rosenqvist (2007) beskriver det relationella och kategoriska perspektivet utifrån hur man ser och talar om barns svårigheter som ”barn i svårigheter” eller ”barn med svårigheter”. Utifrån det relationella perspektivet så tittar man på vad som händer i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer. Fokus läggs på eventuella förändringar i omgivningen runt barnet då rätt förutsättningar ges för att barnet ska uppnå sina mål och utvecklas. Det kategoriska perspektivet ser på barnet som ensam bärare av sina svårigheter och problem, alltså ”ett barn med svårigheter”. Allt ansvar landar hos barnet och barnet ska på något sätt utveckla sig själv.

Nilholm (2003) beskriver tre specialpedagogiska perspektiv; det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. I det kompensatoriska ses brister och svårigheter hos individen liksom i det kategoriska perspektivet. Vid kritiskt perspektiv söker man orsaker till barnets svårigheter utanför barnet och man utforskar vad som händer i barnets omgivande miljö. Detta perspektiv kan jämföras med det som tidigare nämnts som det relationella perspektivet. Utifrån dilemmaperspektivet problematiserar Nilholm (2003), hur utbildningssystemet har svårigheter att hantera barns olikheter. En eventuell lösning på detta dilemma kan vara specialpedagogik, menar Nilholm (2003).

Även Gerrbo (2012) talar om ett individcentrerat perspektiv då man ser barnet som bärare av sina svårigheter. Det pedagogiska arbetssättet eller skolan som organisation ses sällan som orsak eller problem. Det interaktionistiska perspektivet är ännu ett synsätt. Där betonas det sociala sammanhanget och de situationer som barnet befinner sig i och som kan påverka barnets sätt att vara (Gerrbo, 2012).

### **3.3 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd**

Ett viktigt pedagogiskt verktyg i förskolan idag, är pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation synliggör lärande processer i verksamheten och den fungerar som ett underlag för att bedöma kvalitet. Det handlar ofta om att pedagoger dokumenterar den dagliga verksamheten för att sedan reflektera tillsammans. Vidare formas och utvecklas verksamheten så att barnen växer genom framgångar och övervinner sina svårigheter. Verksamheten bör i sin dokumentation fokusera på att synliggöra barnens lärande, då ges det möjligheter att identifiera barn i behov av särskilt stöd. Tillfälliga eller varaktiga stödinsatser bör då tillämpas och synliggöras (Sandberg, 2014).

#### **3.3.1 Dokumentation**

Dokumentation är ett medel för att förändra och utveckla förskolans pedagogiska arbete menar Åberg och Lenz Taguchi (2007). En observation är samlade iakttagelser av något som ses eller hörs flertal gånger. Dokumentation kan insamlas på olika sätt såsom foton, loggbok, observationer, anteckningar eller videofilmer skriver Vallberg Roth (2010).

Dokumentation genomförs av pedagoger som gör ett urval av det man finner intressant och som är kopplat till det man söker (Vallberg Roth, 2010). Vidare kan man säga att dokumentation och reflektion berättar något om pedagogers förhållningssätt och barnsyn som genomsyrar verksamheten, både i tanke och handling. Dokumentation blir pedagogisk först när den används kollektivt som en gemensam reflektion (Lenz Taguchi, 2007).

Pedagogisk dokumentation ska synliggöra och fungera som ett underlag för utvärderingar av verksamheten och möjliggöra fortsatt utveckling för lärande i alla dess former. Den pedagogiska dokumentationen synliggör förskolans processer i verksamheten gentemot förskolans läroplan. Den kan också användas och fungera som ett underlag för att se förskolans utvecklingsbehov, måluppfyllelse och bedömning av verksamhetens kvalitet (Vallberg Roth, 2010).

### 3.3.2 Kartläggning

Gjems (2010) menar att kartläggning är ett schema med specificerade områden inom olika kategorier. Förskolläraren observerar de områden som kartläggningsschemat specificerar. Genom att observera ett barn i olika situationer samlar man in relevant information om exempelvis barnets språkutveckling. Vidare menar Gjems (2010) att kartläggning kan hjälpa förskolläraren att få en översikt över barnets styrkor och svagheter. Om en pedagog är bekymrad över ett barns språkutveckling är det viktigaste att man gör någonting för barnet. Genom att systematiskt kartlägga barns språkutveckling kan förskolläraren hitta orsaken till oron för barnet (Gjems, 2010). Viktig information och användning av kartläggningsschema kan leda verksamheten vidare inom utvecklingsområden, som exempel "barns språk". Resultatet från dessa bör leda och stötta barnet vidare i sin språkutveckling (Gjems, 2010). Sandberg (2014) menar att kartläggningar och dokumentation kan göras på flera olika sätt. Det viktigaste i denna process är dock att alla barns behov blir uppmärksammade och synliggörs och att eventuella stödåtgärder integreras i verksamheten. Ibland behövs hjälp och stöd i form av handledning av bland annat en specialpedagog. Detta för att på bästa möjliga sätt tillgodose barnets stöd och behov, samt undanröja hinder i förskolemiljön enligt Sandberg (2014).

Förskolans kvalitet är avgörande för barns inläring. Studier visar att barn som vistas i förskolor med hög kvalitet utvecklar sitt språkliga och matematiska kunnande redan i tidig ålder jämfört med barn som vistas i förskolor med låg kvalitet (Pramling Samuelsson, 2010). Förskolans kvalitet bör utvecklas och framförallt utvärderas innan pedagoger genomför olika tester eller kartläggningar på barn. Detta är även väl formulerat i läroplanen, barnet ska inte utvärderas, men däremot verksamheten (Pramling Samuelsson, 2010).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) framhåller vikten av att göra en pedagogisk kartläggning, eventuellt tillsammans med en specialpedagog. Då kan fokus läggas på hur pedagoger bemöter barn, barngruppens storlek, hur lokalerna ser ut eller vad pedagogerna använder för arbetssätt. Rättvis kartläggning kräver att olika situationer och sammanhang observeras för att se vad som fungerar bra eller mindre bra. Därefter bör en plan utifrån kartläggningen formuleras som kontinuerligt följs upp och utvärderas.

Bruce et al. (2016) skriver att barns språkutveckling kan kartläggas i spontana dialoger, men att det kan vara svårt att hinna dokumentera. En fördel kan därför vara enligt Bruce et al. (2016), att pedagoger spelar in samtal för att kunna transkribera senare. Pedagoger kan då i efterhand och i lugn och ro lättare analysera barnets grammatik, meningslängd, innehåll och budskap och på så sätt få svar på det de vill veta om barnets språk och kommunikation. Inför

en kartläggning är det viktigt, enligt Bruce et al. (2016), att ha bestämt vad det är man behöver titta på, vad pedagogerna vill ha svar på och vad de har tänkt göra med det resultat som kommer fram. Utgångspunkten bör vara enligt Bruce et al. (2016), att utveckla det pedagogiska arbetssättet för att stödja och utmana barnets språkutveckling.

### 3.3.3 Observation

Begreppet observation betyder att man blir medveten om något man har sett och har studerat noga. Utifrån det kan man sedan utvärdera den information man samlat in. Syftet med att göra en observation är att tydliggöra vad som händer i arbetet med barnen för att sedan kunna utveckla arbetet i sin verksamhet (Rubinstein Reich & Wesén, 1986). Läroplanen för förskolan, Lpfö98, (Skolverket, 1998/ 2016) anger att förskolan ska bedöma om arbetet sker i enlighet med de mål som framskrivs där. Pedagoger undersöker vilka åtgärder som är viktiga att vidta. Utifrån analys som görs, ser pedagoger vilka nödvändiga utvecklingsområden som finns, som exempelvis att arbeta med barnens språkutveckling.

Information kan samlas in med hjälp av olika observationer. ”Med observationer menar vi iakttagelser som görs medvetet och i ett bestämt syfte” (Rubinstein et al., 1986, s. 11). Ett informationsunderlag bör finnas som personalen kan utgå från när de utvärderar. Tekniker som filminspelning, bandinspelning eller anteckningar är olika tillvägagångssätt för att dokumentera iakttagelser. Personalen kan även fånga och samla iakttagelser i sitt huvud (Rubinstein et al., 1986). ”Att *utvärdera* är att ta reda på hur arbetet utförts och om de mål som satts upp för verksamheten förverkligats” (Rubinstein et al., 1986, s. 10).

Utifrån exempelvis en specialpedagogs observationer kan förslag föreslås på eventuella åtgärder. Stödåtgärder i förskolan kan vara att handleda arbetslaget eller minska gruppen. I skolan kallas åtgärderna för extra anpassningar som läraren gör i klassrummet för den enskilda eleven eller för alla i klassen. Anpassningarna är oftast bra för alla elever i ett klassrum. När inte de anpassningar som gjorts räcker till, sätts ett särskilt stöd in för eleven utifrån elevens konkreta behov (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).

Dockrell, Bakopoulou, Law, Spenser och Lindsay (2015) har utvecklat ett observationsverktyg som handlar om kommunikation och språk som heter ”Communication Supporting Classrooms Observation Tool”, (”CsC Observation Tool”), vilket innefattar tre språkutvecklande dimensioner av undervisning. Dessa dimensioner är språkinlärningsmiljö, språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion.

Språkinlärningsmiljön är den fysiska miljön barn kommunicerar i, alltså hur rummet är anpassat för att språkutvecklingen ska stimuleras. Dockrell et al. (2015) har undersökt vilka språkinlärningsmöjligheter som finns för barn när de kommunicerar i strukturerade sammanhang och hur språkinlärningsinteraktion mellan vuxna och barn ser ut. Exempel på språkutvecklande sätt i ett klassrum kan vara att använda barnens namn, stödtecken och gester, benämna nya fenomen eller handlingar, ställa frågor och uppmuntra till turtagning. Observationsverktyget, ”CsC Observation Tool”, har använts i en studie i England och är utvecklat för barn i åldern 4-7 år. ”CsC Observation Tool” har testats i 39 olika skolor och 101 klassrum i England. Resultatet från studien visade att språkinlärningsmiljön var god, men det fanns framförallt utvecklingsbehov hos de vuxna som fanns i klassrummen. De behövde utveckla sättet att prata med barnen, skapa stödjande och strukturerade aktiviteter så att barnen fick möjlighet att kommunicera muntligt i olika sammanhang (Dockrell et al., 2015).

### 3.3.4 Bedömning

Bedömning är till för att stödja och utveckla det kompetenta barnet, vilket framhålls och betonas i flertalet bedömningsmodeller enligt Vallberg Roth (2010). Det är verksamheten som ska bedömas och genom verksamhetens förändringsarbete skall barnen stimuleras och utvecklas menar Vallberg Roth (2010). Trots detta så observeras oftast det enskilda barnets förmågor och färdigheter och eventuella direkta åtgärder riktas mot det enskilda barnet (Vallberg Roth, 2010).

Enligt Johanssons (2016) studie framkom det att förskollärare bedömer dagligen ”i farten” under informella observationer. Även planerade handlingar med ett förutbestämt syfte bedöms. De bedömningar sker främst när förskollärare samtalar och skriver ner dokumentation om barnens lärande och utveckling. För den typen av bedömning kan dokumentationsverktyg och tester användas. De planerade bedömningarna och de som sker ”i farten” påverkar varandra. Enligt resultatet i Johanssons (2016) studie så sker bedömningar dagligen, alltså hela tiden, i verksamheten. Johansson (2016) nämner även den strukturerade observationen som man oftast gör i samband med ett utvecklingssamtal med vårdnadshavare. Då observerar man barnets kunnande eller dess förmågor utifrån ett specifikt område. Johansson (2016) menar att förskolans bedömningspraktik består av två delar. Den ena delen är att bedömning sker ”i farten”, hela tiden. Den andra delen lyfter bedömning som en planerad dokumentation av barnets lärande och utveckling. Båda delarna påverkar varandra och bildar tillsammans förskolans bedömningspraktik.

I Johanssons avhandling (2016) var det främst de språkliga färdigheterna som bedömdes på de förskolor som ingick i studien. Ett observationsverktyg som heter TRAS användes och det står för ”Tidig Registrering Av Språkutveckling” (TRAS). Espenakk, Frost & Klepstad et al. (2016) skriver att TRAS ursprungligen kommer från Norge med översättning till svenska år 2004. TRAS är tänkt som ett stöd i förskolans pedagogiska arbete och för att bidra till ökad kunskap om barns språkutveckling, samt att bidra till ett mer systematiskt språkarbete. Materialet fungerar även som ett verktyg för att kunna upptäcka barn som behöver stöd i sin språkutveckling. I TRAS-materialet finns det ett observationsschema med kriterier för bedömning av barns språk med frågor som är knutna till åtta centrala områden; samspel, kommunikation och uppmärksamhet, språkförståelse och språklig medvetenhet samt uttal, ordförråd och meningsbyggnad (Espenakk et al., 2016). Vidare menar Johansson (2016) att bedömningskriterierna är knutna till några uttalade färdigheter som barnet antas uppnå efter en specifik ålder. De bedömningar som pedagogerna utför sker genom iakttagelser av barnens språkliga göranden i verksamheten och de bedömningar man gör utifrån TRAS sker inom förskolans ram som osynlig pedagogik. Johansson (2016) betonar; ”Med *osynlig pedagogik* som kännetecknar förskolepedagogiken blir frågan *vad* som bedöms viktig” (s. 192). Johansson (2016) lyfter dilemmat som förskollärarna står inför, och det är att inte bedöma barns enskilda förmågor, utan verksamhetens kvalitet bör vara i fokus och bedömas.

Användning av bedömningsmaterial har ökat i förskolan. Flertal förskolor använder olika diagnos- och bedömningsmaterial för att följa och testa barns språkutveckling (Pramling Samuelsson, 2010). Det förekommer även dokumentation av det enskilda barnet och flera olika kartläggningsinstrument och test finns att tillgå. Fokus och inriktning på materialet ser dock olika ut (Johanssons, 2016).

## 3.4 Språkutveckling

Lindö (2009) beskriver att barnets kommunikation börjar redan när barnet är nyfött. Språkets alla dimensioner behöver sedan utvecklas, från joller till fullständiga meningar så att barnet kan uttrycka sig och bli förstådd.

Språkforskare är överens om att barnets språkutveckling sker både i ett kognitivt och sociokulturellt sammanhang och om barnet följer den typiska språkutvecklingen så går alla barn igenom liknande utvecklingssteg (Lindö, 2009). I början kommunicerar barnet med gråt, grymtningar, leenden, stavelsejoller och mellan 1-1,5 år börjar barnet säga sina första ett-ordssatser som mamma, pappa, lampa och vovve (Lindö, 2009). När barnet har ca 50 ord i sitt ordförråd tar barnet steget över till två-ordssatser. Runt 3-4 år känner barnet igen ljudkombinationer, men kan även kombinera ord, meningar och byta plats på olika ord. Vid ca 2-5 år har barnet förmågan att ta till sig grammatiken och runt 6 års ålder har barnet oftast fått tillräckligt med språklig kompetens för att kunna kommunicera med sin omvärld (Lindö, 2009).

Arnqvist beskriver, i Lindös sammanställning från 2009, att språk har många dimensioner. Han menar att grammatik särskiljer språkets form, semantik är språkets innehåll och pragmatik handlar om hur människans kommunikation gentemot varandra ser ut som gester, miner och röst. Bruce et al. (2016) nämner också grammatik, semantik och pragmatik och menar att grammatiken handlar om ett ords uppbyggnad, hur man kan ta isär ord i delar, hur ord kan kombineras, samt grammatiska böjningar som läs-te, barn-en-s. Vidare menar Bruce et al. (2016) att semantik handlar om vad orden betyder i en mening och att pragmatik handlar om hur vi använder språket i samspel med andra för att kunna bli förstådda. Enligt Lindö (2009) har förskolan en särskilt viktig roll för barnets språkutveckling, då det finns stora möjligheter för pedagogerna att stimulera, samspela och kommunicera med barnet. Stimulans av språk och kommunikation kan bli som en röd tråd genom hela verksamheten menar Lindö (2009).

Barnets olika språkutveckling sker på olika villkor och språkförmågan kan variera mycket varav en del barn inte följer den typiska språkutvecklingen. De har istället en sen språk- och kommunikationsutveckling eller en annorlunda språkutveckling (Bruce et al., 2016). Sandberg (2014) skriver att det inte finns en bra definition av vad en typisk språkutveckling är, men om ett barn har en påtaglig språkförsening i jämförelse med en typisk språkutveckling så ska den uppmärksammas. Forskning visar enligt Lindö (2009) att barns brister i språkutvecklingen är svåra att kompensera varav det är viktigt att uppmärksamma barns språk tidigt för att kunna stödja och ge språklig stimulans. Det är därför viktigt att i ett tidigt skede kartlägga och sätta in åtgärder om man upptäcker språk- och kommunikationsproblem varav remiss från BVC till logoped bör ske för bedömning. Bruce et al. (2016) beskriver vikten av att förstå vad det är som kan bli ett problem för barnet för att kunna ge barnet rätt stöd. Kunskaper behövs om språkets ljudsystem (fonologi) så att barnet kan utveckla sitt modersmål eller sin flerspråkiga språkutveckling. Det handlar om att hålla isär ord som kan förväxlas, t ex lotta-locka och där en liten ljudskillnad skiljer dem åt.

### 3.4.1 Typisk språkutveckling

Bruce et al. (2016) beskriver barns typiska språkutveckling som den förväntade och ”normala” språkutveckling som anses ske hos ett barn. Men för att veta och förstå om barnet följer en typisk språkutveckling ”normalt” så behöver man kunskap om hur den förväntas ska se ut för att så tidigt som möjligt kunna sätta in insatser vid behov. Enligt Bruce et al. (2016)

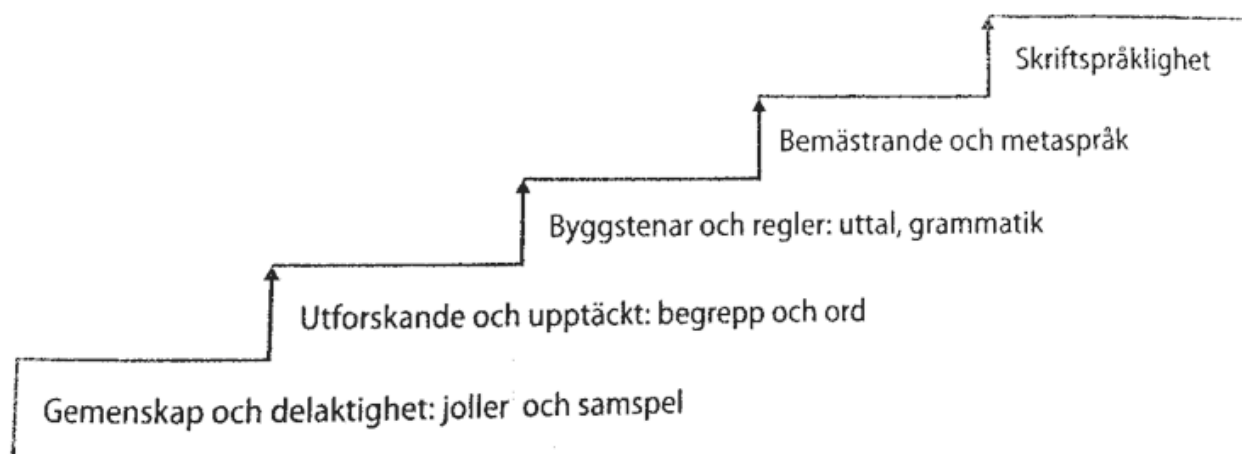
kan man utgå ifrån en trappmodell, språkutvecklingstrappan, figur 1.1 (efter Bruce et al., 2016, s. 53) som är uppbyggd i fem trappsteg, från joller och samspel till skriftspråk.

Sandberg (2014) tar också upp typisk språkutveckling och språkutvecklingstrappan och enligt henne är de första trappstegen den bärande grunden för att barnet ska kunna ha en fortsatt språkutveckling. Då barnet inte får grunden för språk och kommunikation så kan det resultera i att barnet får problem med socialt samspel och därmed kanske också får svårigheter med relationer till kompisar, samt med sin fortsatta kunskapsutveckling.

*Första trappsteget* i språkets utveckling (se figur 1.1) beskriver Sandberg (2014) som ”joller och samspel”. Här börjar det nyfödda barnet att åstadkomma olika ljud och läten och efter ett tag lär barnet sig vad de olika ljuden och lätena leder till för samspel med den vuxne. Till en början är det korta vokalliknande ljud, men efter hand utökas det med konsonanter och långa ramsor med stavelsejoller. *Andra trappsteget*, vid ca ett års ålder, har barnet fått mer begrepp som liknar ord och när barnet är runt två års ålder börjar barnet uttrycka nya betydelser av ord genom att kombinera flera ord till hela satser. Barnet försöker hitta betydelsen av ett ord, som att bil inte endast är en specifik bil utan att det omfattar alla bilar. Under tredje levnadsåret när barnet kommit in på det *tredje trappsteget* så utvecklar och förfinar barnet sitt uttal och sin grammatik och ord kan kombineras till satser (Sandberg, 2014).

I *det fjärde trappsteget* i språkutvecklingstrappan har barnet kommit in på sitt fjärde levnadsår och då börjar barnet bli mer språkmedveten. Nu jämför och utforskar barnet hur man kan plocka ihop och dela ord, byta ut bokstäver, samt rimma. För barn som har språkliga svårigheter är det värdefullt om de kan få så mycket stimulans som möjligt och språklig medvetenhet under detta levnadsår. *Det sista trappsteget*, under barnets femte år, så börjar barnet intressera sig för skriftspråket (Sandberg, 2014).

För att ha lite uppsikt över barnets språkutveckling kan man som pedagog vara uppmärksam på barnets språkutveckling genom att lyssna på barnets språk enligt Sandberg (2014). Hon menar att en treåring kan förväntas kunna uttrycka sig i satser om tre ord och kunna göra sig förstådd inom familjen. En fyraåring kan förväntas uttrycka sig i satser om fyra ord eller fler och göra sig förstådd i samtal med andra personer än familjen.



Figur 1.1. Barns typiska språk- och kommunikationsutveckling (Bruce et al., 2016, s. 53)

### 3.4.2 Försenad språkutveckling

Enligt Bruce et al. (2016) så visar forskningen att de flesta barn inte har några påtagliga språkhinder när det gäller barns språk- och kommunikationsutveckling, utan följer den typiska språkutvecklingen. Men det finns dock barn som har uppmärksammats och som inte följer den typiska språkutvecklingen. De kan exempelvis ha svårigheter med uttal, ord, meningar eller så kan de ha svårt att förstå sina kompisar i en lek i takt med stigande ålder. De kan även ha svårt att uttrycka och förklara sig så att de blir förstådda när de kommunicerar med andra människor menar Bruce et al. (2016).

Om ett barn har svårigheter är det viktigt att skapa så många olika möjligheter för kommunikation som man kan. Den största fokusen ska ligga på vad barnet säger och inte hur barnet säger det skriver Espenakk et al. (2016). Barn med språksvårigheter är känsliga och kan uppfatta korrigering som kritik menar Espenakk et al. (2016). Några saker som är viktigt och tänka på när man pratar till barn som har språksvårigheter är exempelvis att tala långsamt, tydligt, ställa få frågor i taget, ha mindre grupper och ha fasta ramar och rutiner. Det är också viktigt att låta barnet få sitta nära den vuxna när den läser en bok för att kunna titta på bilderna. Det är också bra att använda visuella hjälpmedel som kan tydliggöra det man säger eller gör (Esenakk et al., 2016).

Enligt Espenakk et al. (2016) är språk- och talutveckling ett av de vanligaste problemen i förskoleåldern varav det är viktigt att det följs upp. Det är även viktigt att förskolan skapar bra rutiner för att uppmärksamma barn som är i behov av språkstimulering så att barnet kan få adekvat stöd (Esenakk, et al., 2016). Barn som inte har fått den stimulans de behöver under sina tidiga år och inte fått passande språkliga förutsättningar har fått problem längre fram i skollåldern (Lindö, 2009). Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan (2006) gjorde en studie av språkförmågan hos 71 förskolebarn (5 år). En uppföljningsstudie utfördes när de var ca 15 år. De kom fram till att barn som hade språkliga svårigheter vid cirka 5 år hade en stor risk för kvarstående problem med språk, läsförmåga och andra inlärningssvårigheter under sin skoltid.

### 3.5 Språkutvecklande arbetssätt

Sandberg (2014) skriver att barnets språkutveckling kan värnas på många olika sätt när man arbetar med språket, men att det är viktigt att vuxna anpassar sitt språk när de pratar med barn som har språkliga problem och att barnen får så många olika språkstimulerande tillfällen som möjligt. Författaren menar att man kan stötta barnen i deras språkutveckling genom att vara närvarande och delaktig i deras lek, samtala, ställa frågor, bemöta, använda korta meningar, att de upprepar de viktigaste orden, få barnet nyfiken, ta vara på situationer som av- och påklädning, prata under alla måltider då det är ett bra tillfälle för språk- och kommunikationsutveckling. Det är även viktigt att vuxna anpassar sitt språk till barnets språkliga utvecklingsnivå. Annat som kan göras är att höja pedagogernas kompetensutveckling om barns språk och språkutveckling för att kunna hjälpa de barn som behöver utveckla sin språkförmåga, samt även att öka personaltätheten (Sandberg, 2014).

Skolverket (2011) tar upp att pedagoger kan skapa särskilda situationer där de kan arbeta målinriktat med språkövningar på ett lustfyllt sätt och utan att enskilda individer utpekas. Ett språkutvecklande arbetssätt som Skolverket (2011) beskriver är att pedagoger kan använda sig av ett sammanhang och arbeta avsiktligt med språket i en samling. De kan



exempelvis använda språkpåsar, fingerdockor, arbeta med rim och ramsor, de kan läsa böcker och ställa frågor till barnen. Det är viktigt att barnen blir delaktiga i det kommunikativa samspelet för att gynna deras språkutveckling menar Skolverket (2011).

### **3.5.1 Miljöns betydelse för språkutveckling**

Enligt Måluppfyllelse i förskolan, allmänna råd (Skolverket, 2017) är miljön särskilt viktig för barns kunskapsutveckling för att utveckla språket. Det kan handla om att skapa större utrymme, ha mindre grupper eller ha flexibla grupper så att barnet får en möjlighet att vara med barn i sin egen ålder och i sin språkliga utveckling. Riddarsporre och Persson (2010) skriver att det kan vara värdefullt med en stimulerande fysisk miljö och som är anpassad med olika rum och möbler som stimulerar barnets behov. Det kan exempelvis vara ett rum med aktiva lekar och ett rum där man skapar hörnor och vrån som inbjuder till mer lugn aktivitet.

### **3.5.2 Lekens betydelse för språkutveckling**

Enligt den ryske forskaren och psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) är leken den viktigaste källan till att utveckla språket. Han menar att barnen kommer till uttryck i gester, handlingar och att barnen kan kommunicera sina idéer med varandra i leken (Lindö, 2009). Riddarsporre och Persson (2010) skriver att i leken upptäcker barnet och utvecklar sitt språk i ett naturligt sammanhang. Lekens betydelse är värdefull för lärande och utveckling. Vidare, menar författarna, att leken är en gemenskap där barn möts i bekräftelse, nya utmaningar och får utrymme att pröva sina fantasier och få utlopp för sin kreativitet. Barn utvecklar även språket genom samspel, delaktighet, kommunikation och turtagande. Leken möjliggör att barnet kan bearbeta och sätta saker till ett sammanhang så att det blir begripligt. Ett barn behöver bekräftelse för att utveckla en god självkänsla och barnet kan i leken både vara sig själv men även inta i olika roller och umgås med barn i olika åldrar (Riddarsporre & Persson, 2010).

Riddarsporre och Persson (2010) menar att de barn som har en bra språkförmåga, lätt att förstå och göra sig förstådda, är oftast de barn som är mer delaktiga. De barn som har svårt att uttrycka sig, svårt att ta egna initiativ och har problem med att uppfatta regler har betydligt svårare att bli insläppta i leken enligt Riddarsporre och Persson (2010). Barn som har språkliga hinder undviker gärna också olika situationer där man behöver reda ut konflikter och missförstånd då de har svårt att förmedla sig enligt Bruce et al. (2016). Vidare skriver de, att barn som har svårigheter med att göra sig förstådd eller förstå vad andra säger kan bli tysta och komma utanför leken vilket inte är bra då det är i samvaro och samspel som språket utmanas och utvecklas.

### **3.5.3 Högläsningens betydelse för språkutveckling**

Förskolans pedagoger har en viktig roll i barns språk- och skriftspråkutveckling. Ett bra stöd för språkutvecklingen är att läsa högt i en större eller mindre grupp eller mellan en pedagog och ett barn. Läsning ger barnet upplevelser, en stunds lugn och ro, gruppkänsla, det stimulerar barnets fantasi och det kan bli ett samtal kring det pedagogen har läst. Barn i tidig ålder uppskattar mest att höra en pedagog läsa korta sagor och gärna höra samma saga om och om igen men även att själva få bläddra i bilderböcker och sagoböcker (Wedin, 2011).

### **3.5.4 Språklekens betydelse för språkutveckling**

Ett barn som inte förstår vad som sägs, har svårt att uttrycka sig, förstå spelregler eller kan ta initiativ, kan få svårt med att komma in i en pågående lek skriver Riddarsporre och Persson (2010). Språket behövs för att barnet ska kunna förklara, reda ut missförstånd eller konflikter.

I leken utvecklas och fördjupas språket och som pedagog är det viktigt att man tar sig tid att både lyssna och bekräfta ett barn i den vardagliga verksamheten (Riddarsporre & Persson, 2010). Att stimulera språket via leken kan göras på många olika sätt. Enligt Riddarsporre och Persson (2010) så är det lekar som tittutlek, turtagning, kurragömmalek, kategoriseringsspel, rim och ramsor, skämta och skoja, samt att leka rollekar som utvecklar barnets språk.

### **3.5.5 Bornholmsmodellen - språklig medvetenhet**

Under 70- och 80-talet fanns det många lärare som väckte misstro mot både förskollärare och föräldrar då de uppmuntrade barnen att läsa och skriva. Diskussioner skedde bland lärare om vilken undervisningsform som skulle vara den bästa för barnen då det ansågs att det formellt skulle ske i skolan. Ett material som kom till på 80-talet var "Bornholmsmodellen". Det förde med sig att man redan i förskolan skulle stimulera och uppmärksamma barnens språkliga medvetenhet och språkutveckling. I en studie fann man att de barn som löpte risk att få bekymmer med läs- och skrivning särskilt var gynnade av att träna språklig medvetenhet. I samband med detta började förskolor arbeta med språklekar, rim, ramsor, språkliga klurigheter och sammansatta ord (Wedin, 2009).

### **3.5.6 Praxis material**

Logopeder från The Nuffield Centre i London har skapat ett material, "Praxis", som är inriktad mot barn som har talsvårigheter och som har svårt med munnens artikulationsrörelser. Praxis har översatts så att materialet ska anpassas till de svenska språkljuden. Prismaterialet visualiserar och tränar språkljuden (fonemen) och varje språkljud representeras av en bild med ett motiv på som ska förknippas till ljudet. Om det exempelvis är en bild på en orm så blir ljudet ssss (orm som väser) och om det är en bild på ett spöke så blir ljudet bbbb (spöke som skräms). På varje bild står även bokstaven med så att barnet kan lära känna igen bokstäverna, men bokstaven symboliserar inte språkljudet. Praxis är en bra metod att använda sig av om man vill stimulera barn som har problem med att uttala språkljud enligt Språkutvecklarna (2014).

### **3.5.7 Samspelets betydelse**

Samspelet mellan pedagog och barn kan vara den avgörande faktorn för möjliggörande av lärande. Studier visar att pedagoger som pratar, är aktiva och fantiserar med barnen, till skillnad om de är avvaktande och tystlåtna, så skapas möjligheter eller hinder för lärande hos barnet (Pramling Samuelsson, 2010). I interaktion, samspel och dialog med barnet är pedagogen lyhörd för vad som sker i den lärandeprocess som uppstår just då.

## **3.6 Språkstödjande arbetssätt**

För att tillgodose ett pedagogiskt språkstödjande arbete är det extra viktigt enligt Bruce et. al. (2016) att det finns bra förutsättningar och att barnet får vara i en miljö där det råder goda möjligheter till att kunna kommunicera. Vidare menar Bruce et. al. (2016) att den pedagogiska miljön behöver ha språkstödjande verktyg som stödjer olika kommunikationssätt, vilket inbjuder till en kommunikation och sociala sammanhang med andra. Det finns olika språkstödjande arbetssätt som skapar bra förutsättningar för att barnet ska kunna förmedla sig kommunikativt. Det kan exempelvis vara via Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK), Tecken Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK) eller Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK).

### **3.6.1 Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK)**

AKK är en alternativ ingång till barns språk och som förbättrar förståelsen i språket. AKK handlar om kommunikation och lärande vilket möjliggör att barnet kan berätta om sina upplevelser och händelser. Det kan vara bilder, bildkartor, fotografier, filmer och internetsidor som kan möjliggöra att barnen kan berätta om sina upplevelser i hemmet eller förskolan. AKK ger barnet fler förutsättningar att göra sig förstådd, kunna förstå och kunna förmedla sina kunskaper. Pedagoger har ett ansvar att utveckla ett språkstödande arbetssätt utifrån barnets behov (Bruce et. al., 2016).

### **3.6.2 Tecken Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK)**

TAKK är ett annat kommunikationssätt vilket är en metod där man kompletterar tal med tecken som stöd. Denna metod rekommenderas ofta för att stödja barns språk men det är viktigt att pedagogerna får gå en fortbildning om de ska kunna implementera TAKK i sin verksamhet (Bruce et. al., 2016).

### **3.6.3 Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK)**

GAKK är en metod utifrån olika visuella stöd när man använder programvaror som omfattar bilder från olika bildstödsprogram som kan hittas på olika internetsidor. Det finns programvaror som har tusentals bilder för att stödja kommunikation och lärande som exempelvis Pictogram, Picto online och Kom Hit. Dessa programs syfte är bland annat att stödja barns kommunikation, delaktighet och lärande med hjälp av de bildstöd som man kan skapa. Det kan vara egna scheman, bildberättelser och bildkartor (Bruce et. al., 2016).

## **3.7 Framväxt av begreppet barn i behov av särskilt stöd**

I gamla officiella dokument för förskolan beskrevs barn med svårigheter som barn med särskilda behov och att det krävdes insatser för dessa barn som var speciella för att tillgodose deras behov (Sandberg, 2014). Under 1980-talet förändrades begreppet och man började istället tala om barn som behöver särskilt stöd. Ytterligare tio år senare under 1990-talet kom ett nytt förslag från Socialstyrelsen om att ändra begreppet till barn med svårigheter i barnomsorgen. Då påpekades faktorer som förskolans miljö, stämning och atmosfär som eventuellt bidragande orsaker till barnets svårigheter. Under 2000-talet förstärks det pedagogiska arbetet ytterligare. Det är förskolans verksamhet som ska utvärderas och det är inte barnet eller barnets prestationer som ska utvärderas. Ideologiskt sett har begreppet barn i behov av särskilt stöd blivit mer framträdande och betoningen på att ett barn avviker har minskat. Även miljöns betydelse har ökat med mer fokus på hur viktig den är för att det ska fungera för ett barn i vardagen tillsammans med andra (Sandberg, 2014).

### **3.7.1 Definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd**

I Sverige finns ingen fastställd definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd och enligt Sandberg (2014) syftar begreppet inte på någon särskild eller bestämd grupp. Tolkningar av begreppet barn i behov av särskilt stöd varierar beroende på inställningar, kompetens, värderingar och attityder hos förskolans yrkesverksamma i olika sammanhang. I ett projekt som pågick år 2010 ingick 9000 barn fördelade på 571 förskoleavdelningar runt om i mellan-Sverige. Studiens övergripande syfte var att undersöka vilken pedagogisk verksamhet förskolan erbjuder barn i behov av särskilt stöd och då ställdes frågan vilka barn det är som behöver särskilt stöd. Studien visade att personalen angav de barn som var i behov av särskilt stöd, beroende på om barnen hade någon särskild resurs eller åtgärd utöver gruppens behov.

De utgick från barnens funktionsnedsättningar och utvecklingsförseningar. Personalen nämnde även en grupp barn som de uttryckte som "barn i gråzonen". Dessa barn hade ingen identifierad funktionsnedsättning, men de var i behov av särskilt stöd i vardagliga sammanhang. Barnen i gråzonen nämndes i studien ha problem med samspel och konfliktsituationer med andra barn, samt tal- och språkproblem (Sandberg, 2014).

## 4 Teorianknytning

Studiens teoretiska utgångspunkt kommer ur det sociokulturella perspektivet då den belyser hur människor lär sig, när kompetenser och färdigheter utvecklas och i vilka sammanhang denna utvecklingsprocess sker (Säljö, 2014). Inom det sociokulturella perspektivet är en av utgångspunkterna hur själva lärandet och det mänskliga handlandet eller tänkandet sker hos individen och gruppen, samt hur människan tar till sig och utnyttjar kognitiva och fysiska resurser. Inom detta perspektiv fokuseras just samspelet mellan individen och gruppen, samt språket som är det viktigaste redskapet utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Språkanvändning och kommunikation är länken mellan omgivningen och barnet. Det är via kommunikationen som barnet blir delaktig i färdigheter, samt kunskaper (Säljö, 2014).

Säljö (2014) redogör även för betydelsen av vilka språkliga och fysiska resurser människan använder för att förstå sin omvärld och även vikten av hur människan agerar för att fungera i den. Frågan är inom det sociokulturella perspektivet hur vi lär och hur vi tillägnar oss de resurser som redan finns i vår omgivning. Säljö (2014) menar att i alla processer är interaktion och kommunikation mellan människor den avgörande faktorn och att resurser skapas via kommunikation. Det är genom kommunikation som allt förs vidare och resurser samt redskap kan vara både intellektuella och praktiska redskap. Vidare skriver Säljö (2014) att en grundläggande uppfattning inom det sociokulturella perspektivet är betydelsen om hur och på vilket sätt man lär sig och tar till sig kunskaper. Annan betydelse för kunskapsinhämtning beror också på hur vi lever och vilka kulturella omständigheter vi har.

Inom det sociokulturella perspektivet möter vi olika centrala begrepp såsom kommunikation, social praktik, redskap, interaktion och kontext. Genom intellektuella och fysiska redskap i barnets miljö och omgivning skapas stöd för utveckling och lärande. Läraren fungerar som en mellanled mellan barnet och omgivningen varav läraren leder barnet såväl icke verbalt som verbalt i en lärandeprocess. I ett sociokulturellt perspektiv utgår man från att utbyte av kunskaper och lärande sker i en kontext tillsammans och i samarbete med andra människor (Ahlberg, 2009). Hundeide (2011) benämner en sådan funktion som vägvisare för barnet, en så kallad omsorgsperson som leder barnets utveckling framåt. Hinder kan uppstå i denna utvecklingsprocess om samspelet fungerar bristfälligt med omsorgspersonen. Denna kallar Hundeide (2011) för "den dolda barnuppfostran" (s. 35). En utvecklingsprocess kan utvecklas om omsorgspersonen engagerar sig och etablerar en god kontakt samt har ett samspel med barnet.

Psykologen och forskaren Lev Vygotskij (1896-1934) är en stor förespråkare inom den sociokulturella teorin och han uppfann begreppet "The Zone of Proximal Development (ZPD)" vilket betyder på svenska "den närmaste utvecklingszonen eller den möjliga utvecklingszonen" (Jakobsson 2012, s. 159). Begreppet fokuserar på specifika situationer där barn och vuxna interagerar med varandra. Vygotskij (enligt Jakobsson, 2012) menar att barns kognitiva och sociala färdigheter utvecklas genom deltagande och interaktion med andra människor. I ett sådant sammanhang lär man av varandra och nya kunskaper utvecklas både hos vuxna och barn (Jakobsson, 2012). En förutsättning för denna utvecklingszon är att

pedagogiska möten skapas mellan barn och barn eller barn och pedagog. Pedagogen har en stor betydelse i denna lärandeprocess där pedagogen bör erbjuda sociala miljöer i sin undervisning så att samspelsmöjligheter skapas. Lärandeprocessen inom denna teori bygger på interaktion mellan människor och att det är i interaktionen som utveckling möjliggörs (Ahlberg, 2009).

## 5 Metod

Här beskrivs hur denna studie genomfördes. Vidare en beskrivning av analys och bearbetning av vår insamlade data. Avslutningsvis en redovisning av begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och vilka etiska aspekter vi tagit hänsyn till.

### 5.1 Val av metod

Studien har inspirerats av en etnografisk forskningsansats. Eftersom vi var intresserade av att observera pedagogers språkutvecklande arbetssätt fann vi det etnografiska tillvägagångssättet att intervjua och observera ute på fältet som bra metoder för att få svar på våra frågor.

Deltagande observation är en metod som är en kombination av att man deltar och observerar på samma gång. Forskaren samspelar med andra aktörer samtidigt som iakttagelser av det som händer runt omkring görs. Genom att samtala, delta i samspel med andra människor och engagera sig i det man studerar så förflyttar forskaren sitt perspektiv från åskådarposition till deltagande position, vilket genererar till en mer trovärdig data (Fangen, 2013). Bryman (2014) betonar att det viktigaste men även det svåraste steget i en etnografisk undersökning är att få möjlighet och tillträde till den sociala miljö som är relevant för frågeställningarna. Aspers (2011) betonar vikten av självreflektion i rollen som forskare, dvs. hur rollen som forskare påverkar dem man interagerar med och hur man själv kommer att påverkas, samt huruvida det kan påverka resultatet och skrivandet. Bryman (2014) skriver att den deltagande observatören, även den så kallade etnografen riktar sitt fokus på att engagera sig, iaktta en grupp och dess beteende och lyssna på vad individerna säger till varandra. Fältarbetaren noterar i sina fältanteckningar vad som sägs och vad som görs, samt samtalar med individerna under observationen för att få ytterligare information. Den deltagande observatören samlar även in information genom intervjuer och skriftliga källor. Deltagande observation som metod omfattar olika källor och metoder för datainsamling.

Genom att använda oss av olika metoder har vi som Stukát (2014) beskriver använt oss av flera källor för att komplettera varandra så det belyses från flera olika perspektiv för att få svar på våra frågor. Enligt Ahlberg (2009) handlar en etnografisk forskningsansats om att vara närvarande i olika sammanhang för att förstå de mänskliga handlingar som utspelar sig. Vidare menar Ahlberg (2009) att det handlar om att beskriva och analysera sammanhangen i det vardagliga arbetet för att kunna tolka det som sker.

#### 5.1.1 Fokusgruppintervju

En fokusgruppintervju innebär ett gruppsamtal med fler deltagare än två och som under intervjuens gång leds av en moderator (Wibeck, 2012). En moderators roll är att stödja fokusgruppen och för att tillsammans utveckla kunskapen om det aktuella ämnet som diskuteras enligt Wibeck (2012). Kvale och Brinkman (2014) menar att målet med fokusgruppintervju är att finna uppfattningar om en aktuell fråga. Moderatoren styrde intervjun med specifika frågor från intervjuguiden vilket skapade en mer strukturerad form av en

intervju, men med inslag av följdfrågor. Med nedskrivna frågor på lappar kunde deltagarna se frågan framför sig som ett stöd under hela intervjun.

### **5.1.2 Deltagande observation**

Metoden deltagande observation bidrar till en större förståelse, kunskap och tolkning av fältet genom förstahandserfarenhet, samt att man är närvarande i den verkliga situationen, just då. Känslor och intryck kan vara svåra att beskriva i ord men de kan präglade din uppfattning, vilket är en del av datainsamlingen (Wibeck, 2012).

Fangen (2013) skriver att det är svårt att delta enbart som åskådare och att bara notera genom att lyssna på vad som sägs och görs. Vidare, menar Fangen (2013), för att få en trovärdig data måste man delta, men på ett sätt så att du inte påverkar situationen. Fangen (2013) betonar att deltagande observation är synonymt med fältarbete och att man deltar, genom att "befinna sig "på fältet" bland deltagare i situationer som framstår naturliga för dem" (s. 29). Deltagande observatörer engagerar sig i det som studeras genom att delta, samspela och samtala (Fangen, 2013).

När man ska tolka ett yttrande eller en handling är det viktigt att man utgår från sammanhanget i den situationsbundna situationen. Innebörden av ett begrepp skapas utifrån det sammanhang man vistas i (Fangen, 2013).

### **5.1.3 Urval**

Utifrån studiens syfte att undersöka hur barn i förskolan med sen språkutveckling identifieras och vilka pedagogiska arbetssätt som används för att stödja barnens språkutveckling valde vi att kontakta en specialpedagog för att höra om det fanns lämpliga förskolor för studiens syfte. Specialpedagogen som blev tillfrågad har ett ansvarsområde som omfattar nio förskolor med 20 avdelningar. Specialpedagogen lämnade förslag på tre förskolor som var lämpliga att undersöka utifrån studiens frågeställningar då alla har en strukturerad verksamhet, bra rutiner och arbetar med språket. Vi valde sedan ut det arbetslag som hade arbetat minst två år tillsammans och där pedagogerna hade förskollärarytbildning.

Pedagogerna i studien arbetar på en syskonavdelning med barn i åldrarna 2.5-5 år på en förskola i ett samhälle i närheten av en mellanstor stad i Västsverige. Barngruppen består av 24 barn. Förskolan har två avdelningar, en småbarnsavdelning och en syskonavdelning. Arbetslaget består av fyra kvinnor varav två är 42 år, en är 44 år och en är 48 år gammal. Två kvinnor (båda 42 år) är utbildade förskollärare sedan mer än 20 år. Den tredje kvinnan (44 år) är utbildad barnskötare sedan 1991 och den fjärde kvinnan (48 år) är barnskötare sedan 1993, men läste vidare till förskollärare och blev klar år 2010.

Förskolan startade år 2002 och två av pedagogerna har arbetat tillsammans på förskolan ända sedan starten. De två andra började år 2011 och år 2012. Hela arbetslaget har arbetat tillsammans i fem år.

### **5.1.4 Genomförande**

Studien påbörjades med att läsa litteratur och forskning inom studiens område. Förskolans förskolechef kontaktades via ett telefonsamtal och lämnade sitt godkännande att genomföra studien. Även förskolans pedagoger kontaktades via ett telefonsamtal och därefter återstod arbetslagets tillåtelse och medgivande. Pedagogerna var först tveksamma till att vara med i

studien, men efter några dagars betänketid svarade de ja till att delta. Både förskolechef och pedagoger fick information om oss, de två undersökningsledarna, och om vårt syfte med studien när vi samtalade med dem i telefon.

Strax efter telefonsamtalet skickades ett missivbrev (bilaga 1) ut via mail till pedagogerna. Även i missivbrevet lämnades information om studiens syfte, information om vilka vi är och studiens forskningsetiska principer. Dessutom lämnades information om att vi hade önskemål om ljudinspelning under fokusgruppintervjun.

Tillsammans arbetades sedan fram ett missivbrev (bilaga 2) till föräldrarna. En av oss åkte ut till den aktuella förskolan för att lämna alla missivbrev och på plats bokades tider för fokusgruppintervjun och sju observationer. Pedagogerna hjälpte till med att dela ut missivbreven till föräldrarna samt samlade in dem. Efter ett utsatt datum fick vi in alla föräldrars underskrifter om att de hade tagit del av vår information och om studiens syfte, varav en av oss åkte till förskolan och hämtade alla missivbrev. En intervjuguide (bilaga 3) sammanställdes utifrån studiens syfte och frågeställningar under tiden som missivbreven (bilaga 3) inväntades från föräldrarna.

Kort tid därpå, efter att föräldrarna hade skrivit på missivbrevet (bilaga 2), startades studien med en fokusgruppintervju. Inför fokusgruppintervjun ställdes frågan ännu en gång om tillåtelse om att få använda ljudinspelning. Tillåtelse medgavs varav både Ipad och Smartphones användes under intervjun. Att vi fick deras medgivande till ljudinspelning gjorde att vi fick bra möjlighet att fokusera endast på samtalet. En av oss fungerade som moderator, en så kallad samtalsledare. Den andra var observatör. Intervjun genomfördes med hela arbetslaget på förskolans avdelning och vi samtalade i 1 timme och 3 minuter. Det var arbetslagets önskan och villkor att genomföra intervjun på avdelningen. Att få vistas på hemmaplan kan vara en fördel för deltagarna då miljön är trygg. Wibeck (2012) menar att en ovan och främmande miljö kan medföra och hämma spontana och livliga diskussioner.

Utöver fokusgruppintervjun bygger vår studie på sju observationer. Observationerna blev utspridda under tre veckors tid. De ägde rum mellan kl. 8.30-11.00 på förmiddagen, förutom en observation som började klockan halv åtta.

Innan observationerna påbörjades, förbereddes en egen observationsmall (bilaga 4) utifrån studiens syfte och det som skulle observeras ute i verksamheten. Under observationerna fördes anteckningar i var sin observationsmall (bilaga 4) och fokus var att hålla oss nära pedagogerna för att kunna studera deras arbetssätt. Under observationerna studerades pedagogerna i olika miljöer och situationer, både inom- och utomhus, vi lyssnade, observerade och samtalade med pedagogerna i olika situationer. Vi fördelade oss i olika rum och var med i varsin grupp när pedagogerna hade samling i olika smågrupper. Alla pedagoger var närvarande under alla sju observationstillfällena.

Under dag två delades det ut ett frågeformulär (bilaga 5) till pedagogerna för att samla in information om ålder, utbildning och hur länge de har arbetat som pedagog på nuvarande förskola. Frågeformuläret lämnade pedagogerna tillbaka till oss nästkommande dag.

### **5.1.5 Bearbetning och analys**

Direkt efter fokusgruppintervjun transkriberades den inspelade intervjun. Vi, de två undersökningsledarna, transkriberade hälften var och sammanställde allt i ett gemensamt dokument. En tidskrävande uppgift med många timmars avlyssning och renskrivning. Detta

gav oss mycket värdefull kunskap om pedagogernas tankar utifrån samtalet. Anteckningarna renskrevs efter varje observationstillfälle i en observationsmall, var och en för sig, vilket därefter sammanställdes i ett gemensamt dokument. För att hitta mönster och kategorier användes pennor med olika färger för att markera. Allt eftersom växte olika teman fram i analysarbetet. Efter bearbetning och analys av all empiri framträdde kategorier som kunde framställas som svar på studiens frågeställningar.

### 5.1.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Stukát (2014) skriver att det är viktigt att stärka sin studie och ha en hög reliabilitet och validitet. I metodavsnittet beskrivs det noggrant hur studien har genomförts.

I urvalet av arbetslag och med väl förberedda forskningsfrågor, samt med att ha ett flertal observationer finner vi att vår kvalitativa studie haft en god reliabilitet. I analysen beskrivs tillvägagångssättet, hur vi tolkat och förstått de resultat som kommit fram från fokusgruppintervjun och observationerna. Flera citat har angivits från både intervjun och utifrån observationerna för att på så sätt öka tillförlitligheten och noggrannheten i studien.

Eftersom temat och frågeställningarna i studien handlat om ett specifikt ämne finner vi att fokusgruppmetoden och observationerna har uppfyllt en hög validitet. Vi har, som Stukát (2014) framhåller, gällande validitet, kunnat mäta det som velats mätas och på så sätt det vi velat undersöka.

Det finns även faktorer som kan påverka generaliserbarheten menar Stukát (2014) och en av dem är att man har valt en för liten undersökningsgrupp. I och med att studien valdes att rikta sig mot en förskola och en avdelning så fanns det en medvetenhet om att studien inte var så omfattande, varav det inte går att generalisera. Men utifrån urval, syfte, frågeställningar, fokusgruppintervju och alla observationer har ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan synliggjorts, varav en slutsats har sammanfattats.

## 5.2 Etik

Enligt beskrivning av Stukát (2014) och angivet av Vetenskapsrådet (2014) ställs det etiska krav på forskning, varav det är viktigt att pedagogerna i vår studie får information om de fyra forskningsetiska principerna; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

### Informationskravet

Både förskolechefen och pedagogerna fick information om att vi är två studenter som läser till specialpedagoger, att vår studie handlar om språkutvecklande arbetssätt i förskolan, samt att vi hört att de arbetar med språket varav det väckt vår nyfikenhet att intervjua och observera deras verksamhet. Vi var även noga med att poängtera att det var pedagogerna som skulle intervjuas och observeras och inte barnen. De blev även informerade om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när de vill, hur vårt arbete kommer att redovisas, samt att vi ville använda oss av inspelning under intervjun.

### Samtyckeskravet

Innan fokusgruppintervjun och observationerna påbörjades fick pedagogerna och föräldrarna var sitt missivbrev (bilaga 1, 2). Pedagogerna fick information och våra kontaktuppgifter och de informerades även om att de själva bestämmer över sin delaktighet, samt att det inte kommer medföra några negativa konsekvenser om de vill avbryta sitt deltagande. Föräldrarna



fick information om att vår vistelse i verksamheten endast skulle beröra pedagogerna och deras arbetssätt och inte barnen, men att vi ville delge dem information då studien sker i verksamheten där deras barn befinner sig.

#### Konfidentialitetskravet

Förskolechefen och pedagogerna fick information om att uppgifter som stadens -, förskolans - och avdelningens namn kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt. De fick även information om att barnens namn inte kommer benämnas och att pedagogernas namn kommer vara fingerat och skrivas ut som Maria, Sofia, Frida och Amanda.

#### Nyttjandekravet

Både förskolechefen och pedagogerna fick information om att empirin som kommer fram utifrån fokusgruppintervjun och observationerna endast kommer att användas i föreliggande studie. Information delgavs även om att inspelningen från intervjun endast används till vår studie. Till sist fick de information om att magisteruppsatsen eventuellt kommer att läggas ut på internet när den är klar.

## 6 Resultat

I detta avsnitt kommer studiens resultat att presenteras. Fyra pedagoger deltog i studien och de är alla verksamma i förskolan. Alla är kvinnor och de benämns här som Maria, Sofia, Frida och Amanda. Resultatet presenteras utifrån data från fokusgruppintervju, observationer och informella samtal. Under vårt analysarbete framträdde svaren i följande kategorier vilket kommer att redovisas under följande rubriker:

- pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd,
- språkutvecklande arbetssätt,
- pedagogernas definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd.

### 6.1 Pedagogiska verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd

Under den genomförda fokusgruppintervjun beskrev arbetslaget att i början av varje termin kartläggs barnen med hjälp av observationsverktyget TRAS. Detta för att se vilka behov och vilka intressen som finns i barngruppen. Utifrån de behov som kartläggs och identifieras, planerar och anpassar pedagogerna undervisningen i verksamheten. Kartläggningen sker i början på höstterminen och då kan pedagogerna tidigt identifiera vilka utvecklingsområden det finns behov av att arbeta med i sin verksamhet. Pedagogerna uttryckte att efter den genomförda kartläggningen så var de noggranna med att fundera på vad barnen behöver för att utvecklas.

I intervjun framkom att pedagogerna har arbetat med TRAS under de fem år som de har arbetat tillsammans. Pedagogerna tycker att TRAS har bra utgångsfrågor och att det är ett bra reflektionsmaterial. Det är utifrån frågorna i TRAS som pedagogerna hör och ser samt identifierar barn som har språkliga svårigheter. Pedagogerna berättade att de anpassar verksamhet utifrån barnens behov och att de låter barnen vara delaktiga i sitt eget lärande genom att de tar tillvara på barnens intressen. Barnen har exempelvis varit väldigt intresserade av språkljud och vilket ljud deras namn börjar på, då har de tagit in musik som ett redskap och sjungit namnsånger utifrån språkljuden i barnens namn.

Har vi sett att ett behov finns hos barnet måste vi planera och anpassa undervisningen utifrån barnet. Nu har vi väldigt många barn som har det lite kämpigt med språkljuden, men vi lyfter inte ut barnen på något sätt (Amanda).

Citatet ovan illustrerar att pedagogerna inte lyfter ut barn som har svårigheter med uttal eller att de arbetar med dem på något särskilt sätt, utan de arbetar på gruppnivå med alla barn.

Det framkom tydligt under intervjun hur pedagogerna går tillväga och vilket verktyg de väljer att använda för att identifiera barn som har språkliga svårigheter, samt vilket område de behöver arbeta med utifrån de resultat de fått från kartläggningen.

Pedagogerna berättade att de identifierar barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling genom observationer som sker dagligen. Vidare förklarade pedagogerna att de observerar alla barnen i barngruppen, men att de har ansvarsbarn som de har extra fokus på när de observerar. De uttryckte att alla barn är allas och ju fler par ögon och öron som både ser och hör barnen desto bättre är det. Pedagogerna har tydliga och bra rutiner för hur de kartlägger alla barnen genom att se, höra och därefter planera utvecklingsbehoven de identifierat in i verksamheten.

Genom att observera alla barn så får pedagogerna inblick i gruppen, inte bara kunskap om sina egna ansvarsbarn. Under observationstillfällena såg vi dock inte att de använde TRAS eller att de observerade barnen. Däremot nämnde pedagogerna vid ett observationstillfälle att de observerar barnen hela tiden även om fokus på att kartlägga barnen sker framförallt i början av höstterminen.

Ett annat verktyg som pedagogerna berättade att de använder sig utav var ”Systematisk Kvalitets Arbete” (SKA) som är ett nytt arbetssätt. Tanken, enligt dem, är att SKA-mallen ska hjälpa dem med att analysera, dokumentera, planera och följa upp både barnen och deras egen verksamhet. De menade att verksamheten lättare kan följas upp och dokumenteras med SKA, men att arbetslaget måste hitta former för att hantera SKA på bästa sätt i sin verksamhet.

Under ett observationstillfälle berättade pedagogerna, att de använder SKA-mallen inför utvecklingssamtal. Då har de lagt in och anpassat SKA-mallen efter sitt arbetssätt, verksamhet och barngrupp. Vid ett observationstillfälle tog pedagog Amanda fram en Ipad och visade hur SKA-modellen såg ut inför utvecklingssamtalet.

Här ser du lärandemålet språk och vad förskolan ska sträva efter. Utifrån det målet bryter vi ned det till lärandeobjekt och så dokumenterar vi ned vart barnet befinner sig i förhållandet till målet och hur vi ska arbeta vidare för att barnet ska kunna utvecklas (Amanda).

I en Ipad hade alla barn var sin SKA-mapp där pedagogerna dokumenterade barnen. Varje barn hade bilder och en förtydligad text utifrån de lärandemål som beskrivs i Läroplanen för förskolan, Lpfö98, (Skolverket, 1998/ 2016). Pedagogerna hade brutit ned lärandemålen till lärandeobjekt under varje mål. När Amanda visade en SKA-mapp så framkom det tydligt hur de dokumenterade varje barns utveckling och deras lärandemål. Det framkom då att pedagogerna arbetar strukturerat och de har ett systematiskt arbetssätt med hjälp av att arbeta med SKA-mallar.

### **6.1.1 Skapa eget material och ta fram appar för språkutveckling**

Under intervjun berättade arbetslaget att de utifrån barnens behov skapar eget material, egna spel och att de laddar ner appar som exempelvis Bornholmslek, Praxisalfabetet och så vidare.

Pedagogerna utgår från de språkliga problem som identifierats hos barnen. De utgår från de språkljud som barnen har svårt för när de skapar egna spel. Materialet finns sedan tillgängligt för barnen i verksamheten.

Det framkom under en observation, hur en pedagog skapade ett nytt material tillsammans med ett barn. Pedagog och ett barn sorterade bokstäver. På bordet låg det flera remsor som bildade ord och barnet letade fram rätt bokstav att lägga under remsans bokstav. Varje remsa innehöll en bild på tre bokstäver som bildade ord som exempelvis ros, tåg, bil, mus, lås och hus. I denna situation observerade vi hur pedagog vägledde barnet genom att verbalt förklara vilken bokstav barnet skulle leta efter. Pedagog förde en kommunikation med barnet genom att fråga, vägleda och bekräfta barnets genomförande. Pedagog förstärkte lärandesituationen med att berömma barnet flertal gånger.

Det framkom även under intervjun att pedagogerna använder Ipad som ett verktyg för att stimulera barnens språkutveckling. Pedagogerna presenterar nya appar på ett strukturerat sätt via en TV-skärm och som de därefter laddar ner i barnens Ipad. Det framkom även att pedagogerna inte alltid hinner sitta med barnen när de arbetar med Ipad för att hjälpa dem på bästa sätt. Barnen sitter ofta två och två när de arbetar med Ipad.

I ett informellt samtal berättar en pedagog om hur de har fördelat ansvaret gällande ”Informations- och Kommunikations Teknik” (IKT). En i arbetslaget har lite mer ansvar när det gäller IKT. Den pedagog lägger in appar i en Ipad som riktar sig mot den verksamheten arbetar med och som kan stimulera barnens språkutveckling. Det framgår vid några observationstillfällen att pedagogerna är delaktiga i spelen som barnen spelade genom att kommunicera och ställa frågor till barnet. Det framkom även under intervjun att pedagogerna använder Ipad som ett verktyg utifrån de lärandeobjekt som de arbetar med. Barnen använder även varandra som resurser och hjälps åt att samarbeta när de arbetar med Ipad.

## 6.2 Språkutvecklande arbetssätt

En pedagog berättade under intervjun att ordet undervisning är något som de har börjat använda mer i verksamheten sedan de började med projektet ”Bedömning För Lärande” (BFL) som startade år 2014. BFL har fördjupat deras arbetssätt och de har blivit mer medvetna om hur de ska arbeta, men även att de numera förtydligar sitt syfte till barnen. Vidare beskrevs att de inte använder ordet undervisning när de pratar med barnen utan pedagogerna använder ord som ”nu ska vi lära oss” och på så vis blir det lättare för barnen att förstå syftet och vad de ska lära sig.

Vi använder inte ordet undervisning till barnen utan vi använder ordet lära. Nu ska vi lära oss om, när vi pratar med barnen. Barnen har lärt sig att de ska lära sig (Amanda).

Citatet här illustrerar hur Amanda beskriver hur de pratar med barnen och vilket begrepp de använder när de ska lära ut något till barnen. Det visar även att barnen har blivit medvetna om att de lär sig olika saker i olika sammanhang. Pedagogerna förtydligar sin undervisning med att berätta vad som är syftet och vad man ska lära sig i ett lärandetillfälle.

Under våra observationer kunde vi höra hur pedagogerna förklarade för barnen vad de skulle lära sig i samlingen. Vid något tillfälle nämnde de; ”idag ska vi lära oss om ord och att två ord kan bli ett helt nytt ord”. Vid ett annat tillfälle hörde vi; ”kommer ni ihåg vad vi lärde oss förra gången”? Pedagogerna använde ofta orden lära och vi hörde det användas i flera olika sammanhang.

### 6.2.1 Miljön

Arbetslaget berättade under intervjun att de har skapat en aktivitetstavla som visar bilder på olika aktiviteter som barnet kan välja när de leker inomhus. Tavlan har fungerat som ett stöd och trygghet för barnen efter att de har vinkat hej då till sin mamma eller pappa förklarade pedagogerna. Barnen går då till tavlan, tittar, funderar en stund, sätter upp sitt namn och går sedan till den aktivitet som de valt. Pedagogerna berättade att den aktivitet barnen har valt går att ändra flera gånger till någon annan aktivitet om de vill. Det framkom även under intervjun att barnen har lärt sig att känna igen sina egna namn och även kompisarnas genom att se namnen på aktivitetstavlan.

Vi har ju en aktivitetstavla där vi visar med bilder olika aktiviteter som man kan välja utifrån. Sen därifrån kan man välja annat också men det är framför allt för att fördela barnen i dem olika rummen (Maria).

Citatet här illustrerar att tavlan fungerar som ett hjälpmedel för att tydliggöra och visualisera med hjälp av bilder på avdelningens olika aktiviteter. Lärmiljöns abstrakta ändamål konkretiseras och lärmiljön synliggörs utifrån barnets perspektiv. Tavlan är tänkt att hjälpa barnen att fundera på vad de ville göra istället för att de bara går omkring. Det framgår att pedagogerna använder tavlan som ett redskap för att strukturera lärmiljön inomhus.

Pedagogerna berättar att bilderna på aktivitetstavlan ändras ibland eftersom miljöerna förändras på avdelningen. Det framkom under intervjun att rummen på avdelningen var indelade i olika "vrår" utifrån språk, matematik, konstruktion och att de skapas utifrån barnens intressen och lärandemål.

Under våra observationer kunde vi se den tydliga uppdelningen i olika "vrår" exempelvis utifrån språk, matematik, konstruktion, utklädningskläder för att leka olika roller, leka i dockvrån och en scen för att uppträda. Varje "vrå" erbjöd olika material och de var tydligt märkta. Var sak hade sin plats med en tydlig text. I exempelvis den delen som var riktad mot språk fanns det språkpåsar med sammansatta ord, ord som låter lika och ord som bildar par.

### 6.2.2 Lek och samspel

Under observationerna såg vi hur språk och kommunikation lyftes fram genom lek och samspel. Pedagogerna skapade förutsättningar för språkutveckling i olika sammanhang och möten. Vi såg i den fria leken hur pedagogerna skapade utrymme för samspel, dialog och kommunikation tillsammans med barnen. Under en pågående lek började plötsligt barnen att springa mellan rummen och de var högljudda. Sofia uppmärksammade detta och gick och satte sig i dockvrån.

Djuren kanske vill ha vatten, de är nog törstiga efter att de har sprungit så mycket och de kanske är hungriga. Jag tror ni ska dricka lite vatten för både människor och djur behöver dricka lite (Sofia).

Citatet illustrerar hur Sofia fångade barnen på ett lekfullt sätt och hur hon lugnade ner barnen genom att få dem att dricka lite vatten, fast på låtsas. Det framgår att pedagogen fångar barnens uppmärksamhet och bjuder in barnen till samspel och lek genom att delta i leken. Pedagogen skapade på ett lekfullt sätt en dialog och genom att närvara i leken inföll sig ett lugn och barnen slutade med att springa omkring på avdelningen. Pedagogens förhållningssätt i samspelet med barnen förstärktes genom närvaro i barnens lek.

Under fyra samlingar observerade vi hur pedagogerna räknade tillsammans med barnen hur många barn som satt i samlingsringen. De tog hjälp av sina fingrar och tår för att räkna fram antalet barn. Vid ett tillfälle tog en pedagog även av sig sina strumpor för att ta hjälp av sina tår när hon räknade. Pedagogerna var lyhörda, tittade på barnen och kommunicerade med ett tydligt talspråk under samlingsituationerna som vi observerade. De bemötte barnen genom att lyssna och bekräfta barnens svar på hur de tänkte när de räknade med sina fingrar och tår på olika sätt. Pedagogerna var nära barnen, de visade sin fulla uppmärksamhet och skapade möjligheter för samtal med barnen i samlingsituationerna. Genom samtalen skapades möjligheter för språkutveckling och lärande.

Genomgående under våra observationer kunde vi se och höra hur pedagogerna benämnde olika vardagliga begrepp i olika sammanhang. De satte ord på saker och ting, alltså benämnde orden verbalt, högt och tydligt i barnens lek. Vid ett tillfälle gick Frida fram och satte sig vid ett bord hos ett barn som målade.

Vad målar du? (frågade Frida) Barnet svarade; paus och playknappar, det är viaplay. Play är det med ä? frågade barnet. Frida svarade; Play, det låter som ä. Gå och titta. Om du går till bandspelaren och tittar. Barnet gick iväg och tittade på trekanten på bandspelaren; Det står a på den. Frida svarade; Olika språk uttalas på olika sätt och detta är engelska och då stavas det med a. Barnet skrev play på ett papper och Frida sade; Nu har du skrivit på engelska, det är ett annat språk, det är engelska.

Citatet illustrerar en situation när en pedagog visar sin fulla uppmärksamhet och sitt intresse för ett barn som sitter och ritar. Pedagogen öppnar upp för en språklig medvetenhet genom att vara uppmärksam, närvarande och lyhörd i dialogen med barnet. Pedagogens bemötande öppnade upp för samspel och dialog mellan barnet och pedagogen. Pedagogen skapade en utvecklingsmöjlighet och en lärandesituation uppstod. Barnet fick lära sig ett nytt ord och det var på engelska, samt att ett ljud kan låta på ett sätt men att de stavas på ett annat.

Annat exempel visar hur en pedagog vid en samlingsituation förklarade, medvetandegjorde och lärde barnen ett ordspråk. Pedagogen uppmärksammade att barnen hade svårt att sitta stilla och koncentrera sig i samlingen varav hon säger "jag ser att ni har myror i brallan". Ett barn uttryckte sig och försvarade sig med att säga att "jag har inga myror i mina byxor". Pedagogen förklarade på ett tydligt sätt och berättade att man säger så när man ser att någon har svårt för att sitta still. Pedagogen berättade även att uttrycket kallas för ett ordspråk.

Vid ett annat tillfälle observerade vi hur pedagogen Frida fängade barnens uppmärksamhet och bjöd in flera barn till samspel genom en spontan munmotorisk lek med en pingisboll och fjädrar. Hon uppmuntrade och visade hur man blåser pingisbollen över till andra sidan på ett bord, samt hur man kan blåsa en fjäder så att den flyger i väg. Därefter tog Frida med sig några barn ut i hallen där det stod en låda med sand. På lådan kan man lägga på en skiva och då förvandlas sandlådan till ett pingisliknande bord. Hon ställde två barn på var sin kortsida av bordet. Frida visade sedan hur man kunde blåsa pingisbollen till varandra fram och tillbaka, därmed inspirerade hon fler barn att ansluta sig till leken. Hon skrev barnens namn med en whiteboardpenna direkt på fönsterrutan i hallen. Hon skrev upp ordningen på vem som skulle möta vem där på fönstret. Frida visualiserade och tydliggjorde turordningen för barnen på fönsterrutan. I denna spontana lek skapade pedagogen ett lärandetillfälle för att träna sin munmotorik och kommunikativ turtagning, lekfullt integrerat i barnens lek.

### 6.2.3 Högläsning

Under intervjun berättade Amanda att läsning är språkberikande och att de har märkt att genom läsningen kan de få fram barnens tankar och åsikter. De har en planerad högläsning efter maten varje dag, då barnen delas in i mindre grupper.

Läsningen är också en hel del som vi har, både planerad och spontan. Det är på eftermiddagen som vi har den planerade tiden och då har vi delat upp dem i två eller tre grupper, beroende på hur mycket personal som finns tillgängligt. Där försöker vi också se utifrån barngruppen hur det ser ut och vilken stimulans behöver de här barnen (Amanda).

Citatet illustrerar och förklarar hur pedagogerna medvetet planerar in högläsning i sin verksamhet. Pedagogerna läser för barnen varje dag på eftermiddagen och de delar in barnen i mindre grupper utifrån hur många pedagoger det är. Amanda nämnde även att de ser över vad barnen behöver för stimulans och att de medvetet planerar högläsningen därefter.

Tre gånger under våra observationstillfällen kunde vi se att en pedagog satt i läsvrån och läste. Någon gång satt några barn själva och tittade i en bok, men oftast satt barnen i läsvrån när de spelade spel med Ipad. Pedagogerna uttryckte vid en av våra observationer att de ser över de olika lärmiljöerna varje år och förändrar dem vid behov. En av miljöerna de antydde de kommer att behöva förändra är just läsvrån, då den i dagsläget inte ansågs så lugn och stimulerande.

### 6.2.4 Språkaktivitet

Under intervjun berättade Sofia att de har planerade språkaktiviteter varje tisdag då pedagogerna arbetar mer med språket just den veckodagen. Pedagogerna var tydliga med att poängtera att detta innebär att de inte arbetar med språket bara den dagen, utan det förekommer även språkaktivitet i spontana situationer i den vardagliga verksamheten. Sofia förklarade att de har en genomtänkt och en medveten verksamhet kring språket och den baserar sig på såväl i planerade aktiviteter som i spontana aktiviteter. Hon uttryckte att de planerade och de spontana aktiviteterna är två arbetssätt som kompletterar varandra.

Pedagogerna uttryckte att de har ett gemensamt fokus och alla i arbetslaget är medvetna om vilka lärandeobjekt som de arbetar med. Det framkom under intervjun att pedagogerna tar tillvara på de tillfällen som dyker upp och att de är medvetna om lärandet och lärandeobjekten som pågår under hela dagen. Det framkom också att pedagogerna har ett medvetet förhållningssätt och att de tar tillvara på de situationer som uppstår i vardagen för att stimulera barnens språkutveckling.

Pedagogerna berättade även under intervjun att de har en gemensam röd tråd utifrån lärandeobjektet, men att den utformas på olika sätt, beroende på vilka barn de möter i sina ansvarsgrupper. De delar in barngruppen i tre grupper där varje förskollärare ansvarar för sin språkaktivitet och alla pedagoger gör likadant i sina grupper. De arbetar i små grupper varje tisdag, onsdag och torsdag fast de har olika innehåll under aktiviteterna. På måndagar har de utevistelse, tisdagar arbetar de med språk, onsdagar matematik och torsdagar har de musik. Pedagogerna är medvetna om att barnens språkutveckling skiljer sig åt och kan tack vare det ge rätt stöd och använda sig av rätt språkhjälpmedel i grupp och individuellt. Pedagogerna planerar och anpassar undervisningen utifrån barnens behov och vad de har identifierat i kartläggningen. Under intervjun uttryckte Sofia;

Det handlar om att vara en medveten pedagog. Lyhörd, lyssna av och lyssna in och se hur olika långt de har kommit i sin process också (Sofia).

Citatet illustrerar betydelsen av pedagogens förhållningssätt och bemötande i mötet med barnen. Även betydelsen av pedagogernas förmåga att uppmärksamma och se barnens utveckling och utvecklingsbehov.

Under en av våra observationer ansvarade Amanda och Frida för var sin språksamling i var sitt rum. Vi observatörer delade på oss för att vara med dem i samlingen och för att observera deras arbetssätt. Det framkom att båda pedagogerna tydliggjorde för barnen att de skulle ha språkaktivitet. Samlingen inleddes med en namnsång och därefter gick de igenom dagens datum och månad. Båda pedagogerna var tydliga, hade ögonkontakt och de hjälpte barnen att ljuda fram månaden mars. Vidare tittade de tillsammans på almanackan och de frågade vilka siffror barnen såg. Pedagogerna bemötte barnen genom att ställa frågor och de lyssnade in barnen. Båda pedagogerna nämnde också under språksamlingen att de skulle arbeta och leka med ord.

Ja, det här är ett par glasögon, med vad är det för slags glasögon frågade Amanda. Barnen svarade: solglasögon. Ja, det stämmer, det är ett par solglasögon, kommer ni ihåg? Titta här. Här har jag en bild på en sol och här har jag en bild på ett par glasögon. Två helt olika ord. Men om man sätter ihop orden så blir det ett helt annat ord, visst är det häftigt (Amanda).

Citatet illustrerar hur pedagogen Amanda leder barnen i en lärandesituation och hur de får lära sig hur man bildar nya ord med hjälp av andra ord. Pedagogen beskrev att om man har två ord och om man lägger ihop de två orden så får man ett nytt ord. Amanda ställde frågor för att utmana barnens lärande och hon nöjde sig inte med att barnen bara svarade att det är ett par glasögon på bilden. Genom att ställa ytterligare en fråga ville Amanda få barnen att utveckla svaret från ett par glasögon till att det är ett par solglasögon. Vidare utvecklade pedagogen lärandesituationen genom att visa separata bilder på en sol och ett par glasögon. Och genom att föra ihop bilderna synliggjorde pedagogen att ett helt nytt ord bildades. Lärandesituationen förstärktes med att visualisera ord och begrepp med hjälp av bilder.

Både Amanda och Frida var tydliga i sin presentation och upplägget av sina språkaktiviteter. De fångade barnens uppmärksamhet genom att visa, ställa frågor, svara och bekräfta och förtydliga. De uttryckte ord som ja, det stämmer, hur tänker du och pedagogerna bemötte barnen genom att ha ögonkontakt med dem hela tiden.

### **6.2.5 Språkutvecklande spel**

Under intervjun uttryckte arbetslaget att de använder ett medvetet språk i alla vardagliga situationer och inte bara i de planerade aktiviteterna. Det framkom att pedagogerna ser hela dagen, från att barnen kommer tills de går hem och att de är medvetna om vilket utvecklingsområde och vilka lärandeobjekt de arbetar med. Med ett gemensamt fokus på barnens utveckling och lärande betonade pedagogerna att det då är lättare att hitta stunder i vardagen som uppkommer spontant. De kan då ge utrymme för språkutveckling. Pedagogerna uttryckte att en viktig del i deras arbetssätt är att vara en närvarande pedagog och att ta tillvara på barnens lekprocesser och deras lärande under hela dagen.

Under våra observationstillfällen fick vi se hur pedagogerna spelade språkstimulerande spel och hur de samtalande med barnen. Pedagogerna satt ofta och spelade spel som barnen själva hade valt. Detta medvetna och möjliggörande arbetssätt skapade pedagogiska möten mellan

barnen och pedagogerna vilket vi såg genomgående under alla observationer. Vid ett tillfälle observerade vi när Frida spelade spel med två barn. På ett frågekort stod det att man skulle säga något som börjar på S och som finns i rummet.

Frida pekade på barnets strumpor och frågade; vad är detta för klädesplagg? Strumpor, svarade barnet. Vilket ljud börjar strumpor på, frågade Frida. Barnets ljudar ssss. Frida frågade barnet; Börjar strumpor på s-ljudet? Ja, svarade barnet och lyste upp.

Citatet illustrerar hur pedagogen vägleder barnet i en lärandesituation. Pedagogen samspelar och utmanar barnet i processen att hitta något som börjar på s-ljudet. Barnen utmanades till att använda språket genom att berätta och resonera hur de tänkte utifrån en fråga i spelet.

Pedagogen visar intresse och ger barnet möjlighet att uttrycka sig. Det framkom att pedagogerna använde spelen för resonemang och kommunikation för att stärka barnens språkutveckling. Det framgick även i observationerna, under flera specifika lärandesituationer, att pedagogerna spelar spel med barnen för att stärka barnens språk. Pedagogerna skapade samspel- och språkmöjligheter för barnen i olika situationer. Barnens lärande och språkutveckling utvecklades i sammanhangen när barnen spelade spel med en pedagog.

### 6.2.6 Specialpedagog

Vid frågan om hur samarbetet med specialpedagog såg ut gällande barn med sen språkutveckling svarade pedagogerna att de vid behov ringer till specialpedagogen, men att det inte blir så ofta. Pedagogerna har exempelvis fått handledning, stöd och tips på material av specialpedagog. Pedagogerna har även gått en utbildning som heter ”Tecken som Alternativ Kommunikation” (TAKK) via specialpedagogen. Frida uttryckte;

Det är framför allt när vi har provat allt och de ändå inte får till det som vi kontaktar specialpedagogen. Vi kan känna ibland, vad ska vi göra, vi hittar inte rätt metod (Frida).

Citaten ovan illustrerar betydelsen av att ha möjlighet att kontakta specialpedagog vid behov. Det framkom att pedagogerna själva först försöker hitta rätt metod på hur de kan arbeta med barnen. Pedagogerna observerar barnen, men när de känner att de inte hittar den rätta metoden kontaktas specialpedagogen för vidare konsultation.

### 6.2.7 Styrdokument och dokumentation

Under intervjun uttryckte arbetslaget att de arbetar med fem målområden (natur/teknik, svenska, matematik, socialt/trygghet/lek och normer/värden/inflytande), utifrån Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016).

Språk är ordförråd som är ett läroplansmål och så har vi lärandeobjekt som är att leka med ord. Vi jobbar med sammansatta ord för att koppla ihop de här två orden, då kan de bli ett helt nytt ord (Amanda).

Citatet ovan illustrerar ett mål från Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) och hur pedagogerna bryter ner målet till ett lärandeobjekt för att förstå läroplanens mål och innebörd i det praktiska arbetet med barnen.

När vi observerade kunde vi tydligt se överallt runt om på avdelningen olika dokumentationer på målområdena som var uppsatta på väggen i barnens höjd. Till varje mål satt bilder som var kopplade till målet och lärandeobjektet.



I tamburen på en anslagstavla hängde styrdokumentet Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016). Bredvid tavlan hängde en whiteboardtavla där pedagogerna dokumenterade för föräldrarna vad de hade gjort på sin språkaktivitet. På tavlan stod det: "Idag har vi lekt med ord i våra grupper. Vi har lärt oss hur sammansatta ord bildas".

### **6.2.8 Rutiner och struktur**

I fokusgruppintervjun framkom det att arbetslaget har en tydlig och strukturerad verksamhet som de kallar för grundverksamhet eller planerad verksamhet. Grundverksamhet förekommer under några veckor per år i anslutning till utvecklingssamtal och en planerad verksamhet har de resten av året då de arbetar med språket, matematik, natur/musik under varsin veckodag förklarade de.

Vi har en ganska strukturerad verksamhet där vi en dag i veckan har språk inlagt som aktivitet (Maria).

Citatet illustrerar en verksamhet som är strukturerad där pedagogerna planerar in en språkaktivitet i veckan och att pedagogerna arbetar med språket hela tiden.

Under observationerna såg vi pedagogernas strukturerade verksamhet och tydliga rollfördelningar. De delade tydligt upp ansvaret för att utföra olika aktiviteter, exempelvis: vem som delar frukten, vem som tar hand om samlingen, vem som hjälper barnen på toaletten och i tamburen, vilket rum varje pedagogerna ska vara i och vems tur det är som har individuell planering eller möte samt vilken aktivitet de ansvarar för.

Vid de tillfällen vi observerade på förskolan kunde vi se en tydlig struktur och rutiner som var väl förankrade hos pedagogerna och barnen.

## **6.3 Pedagogernas definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd**

Under fokusgruppintervjun framkom att pedagogerna tyckte att det var svårt att hinna med och stötta utifrån ett barns individuella behov, efter att de har upptäckt barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna uttryckte att det finns barn som de känner behöver extra stöttning och extra utmaningar i sin språkutveckling och som är i behov av förstärkning i form av exempelvis TAKK i en dialog och kommunikation. Pedagogerna berättade också att de inte använder samma verktyg eller arbetssätt till alla barn. Det framkom under intervjun att det finns barn som har svårt att kommunicera med andra barn och då beskrev pedagogerna betydelsen av att finnas som stöd och för att hjälpa till och visa hur man kommunicerar med sina kompisar. En pedagog uttryckte att hon önskade att hon kunde vara en bläckfisk ibland och kunde finnas med och hjälpa till på flera ställen samtidigt. Pedagogerna resonerade också om hur viktigt det var att vara närvarande i olika situationer.

När vi ställde frågan hur de definierar begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling svarade en pedagog;

Vi jobbar just nu tyvärr inte, det finns inte, inte i alla fall i dagsläget nåt sätt att kunna lösa den biten på att fokusera mer på dem barnen som har behov utav det. Det blir ju hela gruppen, det blir på gruppnivå som vi lyfter vissa bitar, det blir inte extra (Frida).

Citatet illustrerar hur pedagogerna resonerade kring hur de arbetar med barn i behov av särskilt stöd i verksamheten. De betonade vikten av att de inte "lyfter ut barn" i från gruppen som de arbetar extra med på något speciellt sätt, alltså utöver det som redan finns i den dagliga verksamheten. Det framkom att de inte fokuserar mer på de barn som är i behov av extra stöd utan pedagogerna arbetar med hela barngruppen på gruppnivå.

## 7 Diskussion

Här förs en diskussion kring studiens valda metod, därefter en resultatdiskussion utifrån sociokulturell teori och en slutdiskussion.

### 7.1 Metoddiskussion

För att synliggöra pedagogers strategier, metoder och förhållningssätt kring barn i behov av särskilt stöd i språket ansågs deltagande observationer och fokusgruppintervju som givna metoder. En etnografisk studie utförs förhållandevis under en lång tidsperiod, enligt Bryman (2014), genomförandet av denna studie däremot skedde under en förhållandevis kort tidsperiod. Den begränsade tiden gav oss ändå en tydlig och tillräcklig inblick i pedagogernas språkutvecklande arbetssätt och hur de arbetar med barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling.

Etnografisk forskning, som vi anser att denna studies datainsamlingsmetod har inslag av, har ambition att förstå och tolka enskilda fall mer än att förklara, beskriva och generalisera resultat för en större population (Bryman, 2014). Författaren menar att forskaren tar kontakt med ett fåtal personer som kan vara relevanta för undersökningen och därefter använda dessa för att komma i kontakt med fler respondenter. För att vi skulle nå den målgrupp som kunde tänkas vara relevant för vår studie valde vi att ta kontakt med en specialpedagog som utifrån studiens syfte föreslog tre förskolor. Utifrån de tre förskolor som hon beskrev så valde, vi två skribenter, den förskola och undersökningsgrupp som vi ansåg skulle tillföra mest i studien gällande pedagogernas arbetssätt. Utifrån det så har vår tilltänkta studie utgått från ett snöbollsurval.

Fördelen med att använda sig av snöbollsurval som tillvägagångssätt var att vi snabbt kom i kontakt med en specialpedagog och en undersökningsgrupp, samt att vi fick ett arbetslag som var intresserade av att delta i studien för att diskutera sitt arbetssätt. Det var en stor fördel för då kunde vi påbörja vår process och utforma studien i ett tidigt skede. Nackdelar med ett snöbollsurval kan vara att den personen, i detta fall den specialpedagog vi tillfrågade i studiens början, kan tolka syftet och frågeställningarna utifrån sin referensram. Det skulle kunna leda studien i fel riktning. Detta anser vi inte har hänt i vår studie då det visat sig att vår undersökningsgrupp var relevant och vi kunde uppnå syftet med vår studie.

En så kallad fokusgruppintervju valdes för att få inblick i pedagogernas arbetssätt. Intervjun gav oss förståelse och information kring några pedagogers språkarbete samt deras tankar och synsätt på barnen som är i behov av extra språklig stimulans. Det var lättare att se och förstå pedagogernas arbetssätt i verksamheten efter fokusgruppintervjun. Möjligheten att enbart använda fokusgruppmetod och intervju flera arbetslag utifrån samma frågeställning och sedan göra en jämförelse fanns i våra tankar, men valdes bort på grund av studiens begränsade omfattning i tid. Vår intention var att förena teori och praktik och fann då det etnografiska tillvägagångssättet med intervju och deltagande observation som bra metoder för detta. Intervjuer med barnen på förskolan valdes också bort då studiens syfte var att fokusera på pedagogers arbetssätt i förskolan.

Metoden fokusgrupp anses vara ett bra forskningsverktyg för att samla in relevant data och genom gruppinteraktion kan intressanta gruppdiskussioner uppstå (Wibeck, 2010). Enskilda intervjuer med pedagogerna valdes bort då vi ansåg att frågeställningarna i vår studie handlar om det övergripande ämnet, språket, som berör alla. Pedagogerna hade även egna önskemål om att bli intervjuade i grupp för att delta i studien. Vi fann då att fokusgruppintervju som en lämplig datainsamlingsmetod för den föreliggande studien.

Enligt Wibeck (2010) kan det vara svårt att skilja på deltagarnas röster vid transkribering av gruppintervjun, men för att undvika detta problem planerade vi så att en av oss var en så kallad moderator medan den andre fungerar som observatör. Moderatorns roll var att leda intervjun medan observatören antecknade vem eller vilka som pratade under intervjuens gång. Eventuella följdfrågor antecknades och observatören hade kontroll på tiden. Även observatören ställde ett fåtal följdfrågor under intervjun. Moderatören använde sig av en intervjuguide som ett stöd under intervjun för att leda diskussionen vidare. Även deltagarna fick stöd i form av en papperslapp där frågan som ställdes fanns nedskriven. Det fungerade bra och det blev tydligt för alla runt bordet när ett samtalsämne avslutades och en ny fråga kom på tal.

Ljudinspelning med hjälp av en smartphone gav möjlighet att fokusera på samtalet. En inspelningsapp användes under intervjun för att säkerhetsställa pedagogernas värdefulla information inför transkriberingen och kvalitén på inspelningen var god. Själva arbetet med att transkribera var tidskrävande men nödvändigt att göra för att få de resultat som framkom efter transkribering och analys av data från fokusgruppintervjun.

Observationerna har varit mycket betydelsefulla i föreliggande studie. Även informella samtal förekom under observationerna vilket bidrog till en djupare förståelse för pedagogernas arbetssätt i den vardagliga situationen. För att inte gå vilse i fältet menar Aspers (2011) att forskaren bör använda sig av en övergripande strategi vid användning av metoden fältanteckningar. Vidare, menar Aspers (2011), för att forskaren ska få med hela kontexten och inte enbart den fysiska miljön bör forskaren inkludera gester, vad som sker, hur en dialog ser ut och så vidare. Den övergripande strategin som förekom i den föreliggande studien var användning av en observationsmall. Den var till stor hjälp för observatörerna för att hålla fokus och blick på rätt sak under observationerna. Fältanteckningarna fördes ner i observationsmallen under pågående observation men även efter observationerna fördes anteckningarna ner i vår observationsmall i datorn för vidare analys.

## 7.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt förs ett resonemang kring resultat och analys i föreliggande studie. Syftet med studien var att via en fokusgruppintervju och observationer undersöka språkutvecklande arbetssätt i förskolan. De frågeställningar som studien har utgått från var följande: Vilka pedagogiska verktyg använder pedagoger för att identifiera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling? Vilka pedagogiska arbetssätt använder pedagoger för att språkstimulera barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling? Hur definierar pedagoger begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?

Vårt resonemang kring resultatet har tagit stöd i den sociokulturella teorin, genom att upptäcka mönster samt koppling till styrdokument och tidigare forskning, vilket har bidragit till en större förståelse och kunskap inom området som studerats. De resultat som lyfts fram kan också sägas betona frågan om hur pedagoger ger det särskilda stödet till barn i behov av

särskilt stöd i sin språkutveckling, relaterat till förskolans uppdrag utifrån förskolans läroplan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016).

I föreliggande studie belyses frågor som pedagogernas närhet, medvetenhet, förhållningssätt och bemötande för att stimulera barnens språkutveckling utifrån barnens behov och intressen. Föreliggande studie har med stöd i den sociokulturella teorin försökt att belysa sammanhang och möten mellan pedagogen och barnet. I sammanhanget ses den pedagogiska teoretikern, Vygotskijs, beskrivning av ”den möjliga utvecklingszonen” (Jakobsson, 2012) som relevant, där individens lärande ihop med en mer kompetent person betonas. Resultatets beskrivning av pedagogernas förhållningssätt, bemötande och medvetenhet i vardagliga situationer och sammanhang i verksamheten tar även stöd i Säljö (2014) beskrivning av de processer som sker i mötet mellan människor. Kommunikation är ett redskap och en förutsättning för lärandet (Säljö, 2014).

Resultatets beskrivning av pedagogernas arbetssätt utifrån specifika situationer visar pedagogiska möten som skapas mellan barn och pedagog där nya kunskaper utvecklas i mötet. Den så kallade proximala utvecklingsnivån eller den ”möjliga utvecklingszonen” (Jakobsson, 2012) skapades av pedagogerna och samspelets möjligheter erbjöds i den sociala miljön och i undervisningen. Det framgår hur pedagogerna skapade utrymme för barnen att öva på att tala, lyssna och utveckla sina språkfärdigheter i olika situationer såsom i exempelvis leken eller under de planerade språkaktiviteterna.

Förhållningssättet, den medvetna språkanvändningen och kommunikationen är ett medel för utveckling och lärande. Det framgår i studiens resultat att språket är centralt för barnens lärande i olika situationer. Även läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 1998/2016) har en sociokulturell syn på språkutvecklingen. Pedagogernas medvetenhet och teoretiska kunskaper speglar sig i verksamheten i form av pedagogernas närvaro, bemötande och sättet att vara lyhörda i stunden med barnen.

Pedagogen fungerar som ett mellanled mellan barnet och omgivningen i en lärandeprocess och Ahlberg (2009) framhåller utifrån kontextens betydelse, hur och vad det är som ska läras ut och att det beror på samspelet och kommunikationen mellan människor. Hundeide (2011) talar om en vägvisare som leder barnet framåt i utvecklingen genom att visa vägen på olika sätt. Genom fysiska redskap i barnens omgivning och miljö skapade pedagogerna möjligheter för utveckling och lärande.

Det framkom i denna studie att pedagogerna var närvarande i barnens lekar. De fångade spontana lärtillfällen och skapade dialog och kommunikation med barnen för att stärka barnens språk. Dockrell et al. (2015) påvisar i sin forskning hur viktig språkinlärningsmiljön är för barnens språkliga inlärning och utvecklingsmöjligheter, samt även betydelsen av att skapa goda förutsättningar och möjligheter för kommunikation i olika sammanhang. Riddarsporre och Persson (2010) betonar också lekens betydelse för barnets språkutveckling. I leken och i samspel med andra barn får barnet möjlighet att utveckla sitt språk.

Studiens resultat visar hur pedagogerna intresserar sig för barnens lek och samspel i olika situationer. Pedagogernas förmåga att fånga barnens uppmärksamhet och bjuda in till samspel skapade olika lärandeprocesser. Pedagogiska möten, både planerade och spontana, skapades genom interaktionen mellan barnen och pedagogerna. Dessa möten möjliggjorde språkutveckling och nya språkkunskaper utvecklades hos barnen. Pedagogerna skapade

möjligheter för barnen att praktisera språket med sina kompisar eller med pedagogerna på förskolan.

Resultatet i studien visar även en medvetenhet hos pedagogerna om hur de använder språket i den dagliga verksamheten. Det handlar om medvetenhet om det verbala språket och kroppsspråket som gester och mimik i både planerade och spontana sammanhang. Det framkom att pedagogerna har ett gemensamt och medvetet arbetssätt gällande barnens språkutveckling.

Forskningen som har lyfts fram visar att den avgörande faktorn för barnens lärande kan vara samspelet mellan barnet och pedagogen. Pedagogen bör vara medveten om vilket lärandeobjekt inom barnets språkutveckling som förskolan arbetar med. Pedagogen bör vara lyhörd i dialog och samspel med barnet och uppmärksamma lärandeprocessen som uppstår i olika vardagliga sammanhang (Pramling Samuelsson, 2010). Viktiga faktorer som bemötande, dialog, närvaro och intresse hos en förskollärare påverkar och ökar barnens engagemang, utveckling och lärande menar Pramling Samuelsson (2010).

Det finns också anledning att lyfta fram frågan vi ställde om hur pedagoger definierar begreppet barn i behov av särskilt stöd gällande deras språkutveckling. Pedagogerna i vår studie belyser att de arbetar med hela barngruppen gällande språkets funktion och uttal. Utifrån användandet av kartläggningsmaterialet TRAS såg pedagogerna att det fanns ett behov att arbeta med språkljuden och då lyftes språkljud in i verksamheten på olika sätt. Det framkom under intervjun att pedagogerna planerar och arbetar på olika sätt beroende på behoven som de har identifierat i barngruppen och de poängterade att de inte arbetar extra eller "lyfter" ut barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling utan de arbetar med alla barn fast på olika sätt. Detta upplever vi visa på ett relationellt perspektiv (Rosenqvist, 2007) hos pedagogerna. Fokus riktas inte på den enskilda individen utan förändringsarbetet sker hos pedagogerna och i verksamheten. Snowling et al. (2006) ger stöd för i sin forskning att upptäckt av barn med språkliga problem tidigt är viktigt för att då också kunna sätta in språkutvecklande insatser på ett tidigt stadium. Språkutvecklande åtgärder är betydelsefulla så att barn ges större chanser till framgång i sitt lärande i förskolan och även senare i skolan.

Denna studie visar en pedagogisk verksamhet på en förskola som är strukturerad och planerad. Det framkom exempelvis att barnens språkutveckling kartläggs och att observationer förekommer dagligen i verksamheten. Pedagogerna är lyhörda, de ser och hör barnens behov och intressen, samt så planerar de verksamheten för att stimulera och utmana genom lek, material i förskolans miljö. Johansson (2016) beskriver i sin avhandling att pedagoger bedömer "i farten" och att det förekommer dagligen som en slags osynlig pedagogik. Bedömningarna förekom i vardagliga situationer och de grundades utifrån pedagogernas iakttagelser av barnens språkliga göranden i verksamheten. Det framkom även i vår studie att pedagogerna uppgav att de observerar hela tiden, vilket vi inte kunde upptäcka då vi observerade dem, eftersom det som sagt är osynliga iakttagelser. Även Rubinstein (1986) beskrev att pedagoger kan samla och fånga iakttagelser endast i sitt huvud.

Bruce et al. (2016) skriver att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är omgivningen betydelsefull och barnen behöver få den stimulans de behöver för att kunna utveckla sitt språk vidare. Lärandeprocesser i den sociokulturella teorin skapas genom pedagogiska möten mellan barn och pedagog eller barn och barn vilket resultatet i studien visar. Pedagogerna tar och ser tillfällena i det vardagliga arbetet. Genom kommunikation och samspel blir barn delaktiga i sin egen språkliga utvecklingsprocess och kunskaper samt färdigheter befasts av

regelbunden träning i de planerade språkaktiviteterna. En studie som genomfördes på förskolebarn visade att regelbunden träning då man arbetar med muntliga berättelser, ordförråd och förmåga att lyssna, gav tydliga framsteg i barnens språkutveckling (Fricke et al., 2013).

Föreliggande studie har försökt att sätta ord på, med stöd av den sociokulturella teorin, att interaktion och samtal med barn är en central faktor för barns språkutveckling. Man lär av varandra och nya kunskaper utvecklas mellan alla berörda parter i olika sammanhang och varje tillfälle tas tillvara av pedagogerna. Kännetecknet för detta är pedagogernas närhet, förhållningssätt, medvetenhet och bemötande gentemot alla barnen i verksamheten.

Pedagogerna har en stor betydelse för barnens språkutveckling och för lärandet och de har en grundläggande och betydande roll för barnens fortsatta lärande i skolan. Lindö (2009) menar att om barn inte får den språkliga stimulans och de språkliga förutsättningarna under sina tidiga år kan barnet få problem senare i skollåldern. Lindö (2009) betonar vikten av tidiga språkstimulerande insatser vilket minskar risken för senare svårigheter i språkutvecklingen. Tidig upptäckt av barn med annorlunda språk och tidigt insatta aktiviteter för barn med språkproblem är framgångsrikt och effektivt samt stödjer de färdigheter som är grundläggande för läsförståelsen (Fricke et al., 2013).

## 7.3 Avslutande reflektioner

Grunden till denna studie var våra tankar om förskolans stora barngrupper och pedagogernas höga arbetsbelastning, vilket fick oss att fundera på hur förskolan arbetar med barnens språkutveckling. Vi funderade även på hur pedagoger identifierar barn med språksvårigheter och hur de arbetar med barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling. Dessa tankar kommer också utifrån vår långa erfarenhet som förskollärare i förskoleklass, då vi har uppmärksammat varierande språkliga förkunskaper hos de barn vi träffat. Det har sett olika ut då barnen har kommit från olika förskolor och lärandemiljöns pedagogiska villkor för språk, tal och kommunikation skiljer sig åt på olika förskolor.

Då ett barn är i behov av särskilt stöd och inte får den hjälp och det stöd den behöver för att utveckla sitt språk ökar risken för barnet att på sikt få svårigheter i skolan. I föreliggande studie har vi sett att det går att arbeta och ha ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Det finns verktyg för att upptäcka barn som är i behov av särskilt stöd och på sikt kan då akuta insatser minskas.

Vår studie visar att det finns pedagoger som har ett medvetet och ett språkutvecklande arbetssätt och som kan identifiera barns språkutveckling. De upptäcker behov av språkstimulering i gruppen och de planerar sin verksamhet utifrån barnets behov. De pedagogers arbetssätt, som vi studerade, visade att de har struktur och rutiner. De är alltid nära barnen i barnens lekaktiviteter, de lyssnar och ställer frågor i olika situationer, förtydligar för barnen och bemöter dem i alla aktiviteter och situationer. Pedagogerna har också genom sin medvetenhet lyft in de barn som är i behov av särskilt stöd in i sin verksamhet och anpassat verksamheten på gruppnivå. Genom att pedagogerna observerar, bedömer och dokumenterar barnens språkutveckling, kan de rikta in sitt förändringsarbete och fokus på hur de ska arbeta vidare med barnens språkutveckling.

Pedagogernas förhållningssätt, bemötande och medvetenhet har en stor betydelse för barnens språkutveckling. En annan viktig aspekt är pedagogernas förmåga att finna sig här och nu

och att vara lyhörda. Den goda förmågan att föra dialog med barnen och samspela med dem i en ständig rörelse mellan barnens lekar och aktiviteter. Det skapar trygghet hos barnen och ett lugn över hela avdelningen på förskolan då pedagogerna hela tiden är närvarande i barnens lärmiljöer.

Det är viktigt att skapa en god relation med barnet, tro på barnet och behandla barnet efter deras unika förutsättningar. Detta är ett verktyg för att hjälpa barnet vidare i sin språkutveckling. Det handlar om pedagogens förmåga att skapa goda relationer, bygga relationer och skapa förtroende hos barnet (Ahlberg, 2013).

Som specialpedagoger kommer vi att komma i kontakt med många förskolor, pedagoger och verksamheter som arbetar på olika sätt gällande språkutvecklande arbetssätt. Det står klart för oss i och med vår studie att det är pedagogernas språkutvecklande arbetssätt som ligger till grund för att barnen språkutveckling stimuleras och utvecklas. Det handlar om att pedagogerna identifierar barnens svårigheter så de vet hur de ska planera och arbeta med språkutvecklingen i sin verksamhet. Dessutom att pedagogerna har ett bra bemötande och ett bra förhållningssätt till barnen samt att de arbetar åt samma håll och driver verksamheten framåt.

Vi önskar, att inom vårt kommande yrke som specialpedagoger, att vår studie kan användas och betona betydelsen av ett språkutvecklande arbetssätt, som gynnar alla barn i förskolan. I studiens resultat framträder olika betydelsefulla språkutvecklande faktorer om hur en förskola kan fungera utifrån en tydlig grund, tydliga rutiner och strukturerad verksamhet. Detta arbetssätt skapar möjligheter för lärande och utveckling hos alla barn, med eller utan särskilt stöd i sin språkutveckling. En verksamhet som bygger på goda relationer, förhållningssätt, bemötande och att pedagogerna är samspelta och att de bygger och planerar verksamheten utifrån barnens behov och intressen.

Vår studie om språkutvecklande arbetssätt i förskolan är viktig för oss i vår kommande specialpedagogiska praktik och vi hoppas också att vår studie kommer att sprida kunskap och medvetenhet kring hur viktigt ett språkutvecklande arbetssätt är i förskolan. Dessutom visas här vikten av att sätta in tidiga insatser för barn som är i behov av särskilt stöd gällande sin språkutveckling. Slutligen, vill vi betona, att det alltid är barnet som drabbas om pedagogen inte ser till att barnets behov blir tillgodosett och upptäcks inte barns svårigheter tidigt kan de följa med barnet sent upp i skolåren.

## 7.4 Förslag till vidare forskning

Denna studie genomfördes på en förskola där pedagoger i ett arbetslag intervjuats. I framtida studier skulle det vara givande att även utföra jämförelser mellan olika förskolor. Det skulle vara intressant att få en övergripande bild av hur pedagoger arbetar med språkutveckling i en hel kommun. Exempelvis att göra kartläggning av vilka verktyg pedagoger använder för att identifiera barn i behov av språkligt särskilt stöd och undersöka vilka språkutvecklande arbetssätt som finns och hur begreppet barn i behov av särskilt stöd definieras. Det skulle också vara mycket intressant att undersöka hur pedagoger arbetar med språkutveckling hos flerspråkiga barn.

## 8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk forskning Sverige 2007 Årg. 12 Nr 2 S 84-95 ISSN 1401-6788 Hämtad 2016-04-30 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7723/6778>
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Bruce, B. & Ivarsson, U. & Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a toll and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy, Vol 31* (3), 271-286. doi: 10.1177/0265659015572165
- Dysthe, O. (2010). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Espenakk, U. & Frost, J. & Klepstad, M. (2016). *TRAS – Observation av språk i dagligt samspel*. Nypon förlag.
- Fangen, K. (2013). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber AB.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, J.A., Hulme, C., & Snowling, J., M. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol 54* (3), 280-290. doi: 10.1111/jcpp.12010. Hämtad 2017-04-25 från <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3593174/pdf/jcpp0054-0280.pdf>
- Gerrbo, I. (2012). *Iden om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gjems, L. (2010). *Kartlegging av barns språk. Godt for hvem - god for hva?* Nordisk barnehageforskning 2010 3(3), s. 175–182 ISSN. 1890-9167. Hämtad 2017-04-25 från <https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjExsPP0f7QAhVHdCwKHd5vD8EQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fjournals.hioa.no%2Findex.php%2Fnbf%2Farticle%2FviewFile%2F286%2F300&usq=AFQjCNEZAdX3sW1zCAdwu4aW2F6tiUmFXw>
- Hundeide, K. (2011). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.



- Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling*. Pedagogisk forskning i Sverige 2012 Årg. 17 Nr 3-4 S 152-170 ISSN 1401-6788. Hämtad 2017-04-25 från [https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCqY7Y0v7QAhUFiiwKHcVCCwMQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.mah.se%2Fbitstream%2Fhandle%2F2043%2F15890%2Fsociokulturella\\_perspektiv.pdf&usg=AFQjCNHfHrLHZO4A0WTZ4G4EjiILWbEReQ](https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCqY7Y0v7QAhUFiiwKHcVCCwMQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.mah.se%2Fbitstream%2Fhandle%2F2043%2F15890%2Fsociokulturella_perspektiv.pdf&usg=AFQjCNHfHrLHZO4A0WTZ4G4EjiILWbEReQ)
- Johansson, E-M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget*. (Göteborg Studies Educational Sciences, 391). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från 2017-04-25 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46830/6/gupea\\_2077\\_46830\\_6.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46830/6/gupea_2077_46830_6.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2007). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling-Samuelsson, I. (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? Nordisk barnhageforskning*. 3(3), 159-167. Hämtad 2017-04-25 från <https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi3hO6A1P7QAhXMiSwKHW4nANAQFggkMAA&url=https%3A%2F%2Fjournals.hioa.no%2Findex.php%2Fnb%2Farticle%2Fdownload%2F284%2F298&usg=AFQjCNFvHQskNMIVsDIkEga8PC3Nrgsumg&bvm=bv.142059868,d.bGg>
- Riddarsporre, B. & Persson, S. (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-49). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rubinstein, Reich, L & Wesén, B (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. (red.) (2014). *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2017-05-10 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

- Skolverket. (2011). *Möten för lärande*. Stockholm: Elanders Sverige AB.  
Hämtad 2017-04-25 från  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2694.pdf%3Fk%3D2694](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2694.pdf%3Fk%3D2694)
- Skolverket. (1998/2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Hämtad 2017-04-25 från  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442)
- Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan, Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Hämtad 2017-04-25 från  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3749.pdf%3Fk%3D3749](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3749.pdf%3Fk%3D3749)
- Snowling, M. J., Bishop, D.V. M., Stothard, S.E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 47 (8), 759-765. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01631.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Hämtad 2017-04-25 från  
<https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/00726.pdf/>
- Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Språkutvecklarna (2014). *Praxis-visualiserar och tränar språkljuden*. Hämtad 2017-04-25 från  
<https://sprakutvecklarna.wordpress.com/2014/01/26/praxis-visualiserar-och-tranar-sprakljuden/>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg-Roth, A-C. (2010). *Att stödja och styra barns lärande - tidig bedömning och dokumentation*. Hämtad 2017-04-25 från  
[https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwioq8fS1\\_7QAhWEICwKHevqASYQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdspace.mah.se%2Fbitstream%2Fhandle%2F2043%2F14944%2Fpdf2393%2520Skolverket%25202010.pdf%3Fsequence%3D2&usg=AFQjCNHn6hvMXyb\\_n\\_Y6BeMQ0p93S62hOJQ&bvm=bv.142\\_059868,d.bGg](https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwioq8fS1_7QAhWEICwKHevqASYQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdspace.mah.se%2Fbitstream%2Fhandle%2F2043%2F14944%2Fpdf2393%2520Skolverket%25202010.pdf%3Fsequence%3D2&usg=AFQjCNHn6hvMXyb_n_Y6BeMQ0p93S62hOJQ&bvm=bv.142_059868,d.bGg)
- Vetenskapsrådet. (2014). Hämtad 2017-04-23 från  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wibeck, V. (2012). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2007). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

## 9 Bilagor

### Bilaga 1 Missivbrev till pedagoger

Till berörda pedagoger

Hej

Vi är två studenter från Göteborgs Universitet som läser sista terminen på Specialpedagogutbildningen. Under våren 2017 ska vi skriva vår magisteruppsats och vi har valt att skriva om *hur barn i förskolan med sen språkutveckling identifieras och vilka pedagogiska arbetssätt som används för att stödja barnens språkutveckling*.

Vårt syfte med studien är att fokusera på pedagogernas arbetssätt. Vi skulle vilja genomföra en fokusgruppintervju med er pedagoger, samt vara med och observera ert pedagogiska arbetssätt i barngruppen.

I denna studie kommer vi att ta hänsyn till de forskningsetiska principerna utifrån Vetenskapsrådet (2007) vilket innebär att ert deltagande är frivilligt och att ni kan avbryta studien när som helst. Vi kommer inte använda oss av filmning, fotografering eller ljudinspelningar i barngruppen, däremot skulle vi gärna vilja använda ljudinspelning när vi intervjuar er. Efter intervjun kommer vi transkribera så att all betydelsefull information dokumenteras korrekt och direkt efter transkriberingen kommer ljudinspelningen att raderas.

Det insamlade materialet som framkommer ska vi endast använda i vår magisteruppsats. Allt material vi samlar in kommer att hanteras konfidentiellt. Anonymiteten skyddas genom att varken namn på pedagogerna eller förskolan kommer att redogöras i den slutliga uppsatsen. Alla pedagoger kommer att få ett fingerat namn i vårt examensarbete.

Vi hoppas att ni vill delta och berika vår undersökning med era kunskaper och tankar. Om ni vill fråga oss något så hör gärna av er till oss!

Med vänliga hälsningar  
Annica Larsson  
mailadress @.com  
mobil: xxxxx

Med vänliga hälsningar  
Suzana Sörling Cavrak  
mailadress @.com  
mobil: xxxxx

## Bilaga 2 Missivbrev till föräldrar

Hej!

Vi är två studenter från Göteborgs Universitet som läser sista terminen på Specialpedagogutbildningen och vi ska skriva en magisteruppsats. Vår uppsats skall handla om *hur pedagoger upptäcker barn med sen språkutveckling och vilka pedagogiska arbetssätt de använder för att stödja barns språkutveckling*.

Innan vi påbörjar vår studie vill vi ge er information om att vi kommer att vara i barngruppen för att observera pedagogernas arbetssätt. Det kommer inte förekomma någon filmning, fotografering eller ljudinspelningar i barngruppen. Anonymiteten skyddas genom att varken namn på pedagoger eller förskola kommer att redogöras i den slutliga uppsatsen.

Vi har pratat med både förskolechef och pedagoger om att genomföra vår studie under kommande veckorna och har fått deras godkännande. Studien kommer att fokusera endast på pedagogernas arbetssätt.

Vi är jättetacksamma om ni lämnar in denna lapp påskriven för att visa att ni tagit del av vår information. Var vänlig och lämna in lappen så snart som möjligt, senast torsdagen den 16 februari 2017, till pedagogerna. Tack!

Om ni har frågor och funderingar angående studien får ni gärna höra av er till oss.  
Vi har tagit del av ovanstående information.

Barnets namn .....

Förälders underskrift .....

Med vänliga hälsningar  
Annica Larsson  
mailadress @.com  
mobil: xxxxx

Med vänliga hälsningar  
Suzana Sörling Cavrak  
mailadress @.com  
mobil: xxxxx

## Bilaga 3 Intervjuguide till pedagogerna

1. Hur definierar ni begreppet barn i behov av särskilt stöd gällande språkutveckling?
2. Vilka verktyg använder ni för att upptäcka barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
3. Vilka arbetssätt använder ni för att språkstimulera barn i behov av särskilt stöd?
4. Vad innebär språkutvecklande arbete för er?
5. Hur arbetar ni med att stimulera barns språkutveckling?
6. Vad anser ni om ert arbetssätt med barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
7. Beskriv hur ni jobbar i vardagen med att stimulera barns språkutveckling?
8. Vilka faktorer anser ni har betydelse för ert språkutvecklande arbete med barn i behov av särskilt stöd?
9. Hur ser ert samarbete ut med specialpedagogen gällande barn med sen språkutveckling?

## Bilaga 4 Observationsmall

Vilka pedagogiska arbetssätt kan vi se att de använder för att språkstimulera barnen?

Förekommer språkutvecklande aktiviteter? Spontana eller planerade?

Spelar pedagogerna spel med barnen? Hur ser dialogen och kommunikationen ut under spelets gång?

Deltar pedagogerna i barnens lek. Hur deltar de? Dialog och kommunikation.

Hur ser lärmiljön ut, erbjuds språkliga aktiviteter i olika rum, finns det lugna rum eller vrån?

Finns det språkutvecklande material synligt och tillgängligt för barnen. Används materialet av barnen och pedagogerna? Dialog och kommunikation.

Hur pratar pedagogerna med barnen? Ögonkontakt vid språklig förmedling, enkla formuleringar, korta meningar, pratar de långsamt samt hur ger pedagogerna barnen instruktioner?

Dokumenterar pedagogerna någonting skriftligt eller muntligt med varandra?

Förekommer högläsning?

Finns synlig dokumentation från styrdokumentet på förskola?

Arbetar pedagogerna i mindre grupper?

Finns det en tydlig struktur och fasta rutiner i verksamheten?

## Bilaga 5 Frågeformulär till pedagogerna

Man

Kvinna

Ålder

Vilken/vilka utbildningar har du gått?

Hur länge har du arbetat inom förskolan?

Hur länge har du arbetat på denna förskola?

Hur länge har du och dina arbetskamrater arbetat ihop?